

# Algunes reflexions i propostes sobre aspectes conceptuals i pràctics de les Adequacions Curriculars.

## Disseny de «Bases Curriculars Comunes» per a tot l'alumnat i adequació personalitzada del currículum

Robert Ruiz i Bel

**Resum:** En aquest article, a partir de determinades interpretacions sobre les Adequacions Curriculars Individualitzades, atenció a la diversitat, necessitats educatives especials, escola comprensiva i inclusiva, i algunes pràctiques d'adequació del currículum desenvolupades al nostre país i en altres contextos educatius, proposem definicions sobre conceptes i operacions per a l'adequació personalitzada del currículum i sobre la creació i millora de programacions per a grups amb alumnat subjecte a diferents condicions personals i de l'entorn.

El nucli central de l'article és una proposta de procediments i instruments per a l'adequació personalitzada del currículum escolar i per a la construcció de programacions enteses com a Bases Curriculars Comunes per a tot l'alumnat.

**Abstract:** In this article, from certain interpretations of contributions to Individualized Curricular Accommodations (ICA), attention to diversity, special learning needs, comprehensive and inclusive school and some practices of curriculum accommodation that have been developed in our country and other instructional contexts, there are proposals for definitions of concepts and operations aimed at the individualized accommodation of the curriculum and the creation and enhancement of programs for groups of students under different personal and environmental conditions.

The core of the article is the proposal for methods and instruments for the individualized accommodation of the school curriculum and the building of programs as Common Curricular Bases for all the students.

**Descriptors:** Adaptacions curriculars. Adaptacions Curriculars Individualitzades. Adequacions Curriculars. Adèquacions Curriculars Individualitzades. Atenció a la diversitat. Base Curricular Comuna. Educació Infantil. Educació Primària. Educació Secundària Obligatoria. Escola comprensiva. Escola inclusiva. Inclusió escolar. Individual Educational Plan. Integració escolar. Necessitats educatives especials. Normalització. Personalització de l'Ensenyament. Programes de desenvolupament individual. Programació personalitzada. Unitat d'Adaptació del Currículum:

### 1. Origen, propòsit i algunes de les limitacions de l'article

Aquest article pretén respondre a un encàrrec formulat pel consell de redacció de *Suports*. L'encàrrec d'un article que es podria classificar d'opinió i de reflexió, amb aportació d'elements per plantejar l'elaboració de les «Adequacions Curriculars Individualitzades» (ACI) d'acord amb els enfocaments comprensius de l'ensenyament en el moment actual. Més concretament, sobre com es podrien plantejar les ACI en el context educatiu actual al nostre país; com es podrien

plantejar de manera que no comportessin processos feixucs i perllongats en el temps i de manera que s'adiguessin a alguns dels reptes que planteja l'actual ordenament del sistema educatiu.

Aquest encàrrec es produïa quan el Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat (GRAD) de la Universitat de Vic, del qual l'autor forma part, començà a recollir sistemàticament els resultats de treballs de recerca i de col·laboració amb professionals docents de les etapes d'Educació Infantil, Primària i Secundària sobre els processos que aquests professionals seguien —i segueixen— per a l'adequació del currículum, per a l'ela-

boració d'ACI; sobre els seus interrogants, les seves solucions, els seus neguits, les pràctiques que consideren més satisfactòries, etc.

Actualment el GRAD disposa d'una informació considerable sobre aquests temes i la publicarà progressivament, i confiem que en un termini breu; però allò que considerem més important és que els membres del GRAD hem tingut l'opunitat —continuant amb una línia de treball que es remunta molts anys enrere— de compartir amb mestres i professors la seva pràctica i de col·laborar-hi, una vegada més, amb la voluntat de compromís amb l'optimització de l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats especials i amb tot l'alumnat en general.

Aquest treball, doncs, és un exercici de reflexió personal sobre aportacions d'autoria repartida entre molts companys i companyes docents. Reflexió personal sobre pràctiques i conceptes que emprem en el dia a dia i a l'hora de generar respostes als infants i joves amb necessitats educatives especials (NEE), des d'una perspectiva general d'atenció a la diversitat personal de tot l'alumnat.

Correm el risc de presentar algunes propostes generades per aquest procediment de col·laboració que puguin ser enteses com a receptes poc justificades. És un risc que assumim, mostrant raonaments i estratègies que tenen referents conceptuais i forts posicionaments, però que al mateix temps tenen les febleses —i virtuts— de tenir un bon gruix de referents aplicats, val a dir que no sempre sense esforços i dificultats.

Hi ha alguns aspectes de preocupació i neguit del professorat en els quals no entrarem, tant per les possibilitats d'extensió del treball, com per la manca de propietat en l'atribució d'aportacions, com per donar prioritat a allò sobre el que prudentment podem enunciar propostes. Aquests aspectes, però, seran objecte de comentari i consideracions en el punt 2 d'aquest article.

En alguna mesura, aquest article ve a ser una mena de continuació d'un article anterior que publicàrem a *Suports* (RUIZ, 1997, a) i d'altres treballs complementaris (RUIZ, 1997, b, i RUIZ, 1997, c) en el conjunt dels quals exposàvem punts de possible compatibilitat entre alguns aspectes del nostre sistema educatiu i posicions relatives a enfocaments inclusius i propis de l'ensenyament multinivell.

En aquest conjunt d'articles es poden copsar alguns dels posicionaments i el marc conceptual que fo-

namenten algunes de les propostes d'aquest article, posicionaments i marc conceptual que examinarem, sintèticament a l'apartat 3, per passar al nucli que prioritzarem, integrat pels punts 4 i següents, i que té per finalitat la formulació d'algunes propostes sobre l'elaboració d'ACI de manera prou acurada perquè es pugi criticar la nostra posició personal i es puguin formular propostes conceptualment més sòlides i que permetin pràctiques més adequades referents a:

- algunes definicions sobre aquests termes i expressions vinculades a l'adequació del currículum;
- una manera d'entendre les adequacions del currículum com un determinat conjunt d'operacions;
- un protocol de preparació d'adequacions curriculars que té per propòsit ser d'utilitat per a adequar personalitzadament documents curriculars;
- una estructura i unes estratègies de preparació de Bases Curriculars Comunes (BCC) amb dispositius per a la seva previsible personalització posterior i per a la seva millora com a Bases Comunes per a tot l'alumnat d'un determinat entorn educatiu (aprofundirem més endavant en el concepte de Base Curricular Comuna).

## 2. Aspectes que no s'abordaran centralment en aquest article

En el present treball no podem proposar solucions satisfactòries per a alguns dels interrogants que ens plantejem i que es plantegen els companys i companyes docents d'Educació Infantil, Primària i Secundària, com ara:

- Per a quins alumnes s'ha d'elaborar ACI?
- En quines situacions s'ha de fer una ACI? (una altra manera de plantejar la pregunta anterior)
- Per quin procés es decideix de fer una ACI? (una altra manera de plantejar les preguntes anteriors)

Hem pogut comprovar que aquests interrogants es resolen de diferents maneres al nostre país, tot aplicant diferents criteris basats en condicions de l'alumnat, costums, requeriments administratius, etc.

És un aspecte ben crític i fonamental. Suposa entendre que les ACI són objectes, documents, que cal

elaborar seguint determinats processos. I tot plegat, objectes i processos, semblen tenir referents normatius interpretables prou diferenciats.

Sobre aquests aspectes faríem tres consideracions.

**Consideració primera:** En uns primers moments d'aportacions sobre les ACI, al nostre país (vegeu per exemple: RUIZ, 1988 i RUIZ, 1989) proposàvem, per a les naixents ACI (que venien a substituir els anteriors PDI: Programes de Desenvolupament Individual) alguns procediments de presa de decisions basats en la lògica dels IEP (Individual Educational Plan) que en aquells moments van ser un dels referents fonamentals per a la construcció de les Adequacions Curriculars Individualitzades. Van ser referents per a la formulació de processos de presa de decisió, per a la proposta de protocols per a la programació personalitzada, per a la vinculació de l'avaluació psicopedagògica i la resposta educativa, per a la participació d'alumnes i familiars en la presa de decisions, etc. (vegeu per exemple GILLESPIE-SILVER, REED, SCHACHTER i SHANE, 1979). Al nostre entendre, i en una bona part, aquests referents s'han anat diluint en el nostre context educatiu atès, potser i entre moltes altres causes, al fet que significaven unes maneres de plantejar tots aquests aspectes des de posicions poc arrelades a la nostra particular idiosincràsia.

En el cas dels IEP, la lògica emprada per decidir quan procedia elaborar una programació personalitzada obeïa —i obeeix en l'actualitat— a una forta i concreta regulació sobre el fet de proveir determinats alumnes de recursos especials, tant en l'ordre educatiu com sanitari, social, etc. Una forta regulació en la qual s'establien els IEP com a processos de presa de decisions sobre com administrar i proporcionar mesures de discriminació positiva a persones de les quals, en el nostre actual context, predicaríem que presenten necessitats educatives especials vinculades a discapacitats. Els IEP venien a ser uns processos de presa de decisions a través dels quals es justificava la provisió de mesures i serveis especials de forma personalitzada, finançats amb pressupost públic, i que acabaven descrivint-se en protocols establerts pels poders públics, on es justificaven aquestes mesures, i que s'empraven, alhora, per a possibilitar la participació de l'alumne i les famílies en les corresponents decisions. Aquesta protocol·lització, aquesta concreció en els processos de presa de decisions, s'ha fonamentat en la positivització

de drets i obligacions per part de les persones amb discapacitats i els seus familiars, i avui continua produint aportacions que mostren la fonamentació jurídica dels IEP, com ara les recents aportacions del Council for Exceptional Children (1999), Lyndal, Bulloch i Gable (1999) i Bateman i Linden (1999).

Aquesta línia de concreció normativa ha permès treballs de reflexió i crítica com els de Goodman i Bond (1993) —per posar un exemple— que potser fins i tot ens permetrien analitzar algunes de les nostres realitats en relació a les ACI. Realitats com els efectes que significa posar per escrit objectius educatius de manera molt concreta per a determinats alumnes; com les dificultats que suposa una regulació molt detallada sobre la formulació d'objectius; sobre com, en la pràctica i en moltes ocasions, es triga molt de temps a elaborar una programació que després no s'aplica, etc; i també solucions a alguns d'aquests problemes, com la possibilitat de formular objectius alternatius, o d'una manera més genèrica, per a procedir a concrecions progressives durant els processos d'ensenyament i aprenentatge.

Aquesta línia de concreció normativa dels IEP també ha permès treballs —de valor sempre qüestionable— sobre comparança entre IEP i atenció a alumnes en centres docents, el referent més proper als quals, en el nostre context educatiu, serien centres «ordinaris» amb «Unitat d'Educació Especial» (Cluster Schools) i IEP i atenció a alumnes en centres «Ordinaris» sense «Unitat d'Educació Especial» (Home Schools), com les de Hunt, P; Goetz, L. i Anderson, (1986). Així com treballs sobre anàlisi de les qualitats dels objectius educatius proposats per a alumnes subjectes a determinades condicions de discapacitat, com els de Lynch i Beare (1990), entre molts d'altres.

Diem que aquest tipus de treballs han estat possibles, molt significadament en la nostra opinió, per la concreció per part dels poders públics de procediments de presa de decisió i protocols vinculats als IEP. Són treballs que han servit per conèixer les qualitats dels serveis que s'adrecen a alumnes amb necessitats especials i dels quals s'ha pogut disposar a l'hora de superar alguns prejudicis i de formular maneres de personalitzar i diversificar l'ensenyament en contextos més inclusius.

Els processos de decisió sobre els IEP avui són encara un referent molt interessant per analitzar i formular algunes respostes a les preguntes que ens planteja-

vem al principi d'aquest apartat. Amb tot, són de difícil adequació al nostre context ateses les diferències d'un i altre context en tradició i realitats, sobretot pel que fa a la regulació detallada dels drets de les persones amb discapacitats.

**Consideració segona:** Les preguntes formulades tenen, al nostre entendre, més sentit segons els efectes de les respostes. Si, per exemple, aquestes respostes estan vinculades a decisions sobre l'emplaçament de l'alumne, en el sentit que els alumnes pels quals calgui adequar molt fortament el currículum general poden ser escolaritzats en un o altre tipus de centres, les respostes tenen un valor «diagnòstic» de selecció d'alumnat i són funcionals a la presa de decisions sobre un o altre tipus i grau de participació de l'alumne en entorns generals. En aquest cas, com en el nostre —almenys en part—, s'accentuen processos que fins i tot poden deixar al marge el currículum general com a referent i desplaçar l'interès cap a l'avaluació de les condicions de l'alumne. Per contra, en una escola, uns centres docents que efectivament incloguin tot l'alumnat d'un determinat sector en els mateixos centres i aules, la pregunta de per a qui s'ha de fer una ACI es dilueix, atès que les ACI vénen a ser una de les mesures de personalització de l'ensenyament que es disposen per a cadascun dels alumnes. Mesures de personalització més preparades i formalitzades, l'única finalitat de les quals és facilitar que un determinat alumne aprengui significativament, participant de l'entorn general («ordinari»), que així esdevé «comú». En una situació inclusiva, és la mateixa pràctica la que porta a la necessitat de personalitzar l'ensenyament per a tot l'alumnat, i les ACI es converteixen en formes de personalització que la mateixa pràctica docent i la reflexió sobre allò que s'esdevé a les aules, i allò que es vol que s'hi esdevingui, regulen i fan evolucionar. Aquest seria el cas d'algunes escoles, com les que van descriure Porter i Richler (1991). No entrarem a comentar més específicament aspectes més concrets sobre aquest particular expressat anteriorment (Ruiz, 1997, a) i que abordarem, des d'una altra perspectiva, en el punt 3 d'aquest article.

**Consideració tercera:** La resposta a les preguntes formulades en aquest apartat semblen dependre, fonamentalment, d'opcions generals corresponents a cada sistema educatiu. Opcions sobre comprensivitat del

sistema educatiu i dels centres docents, sobre selecció d'alumnes per tipus de centre, sobre organització de serveis més «ordinaris» o més «específics», sobre el mateix concepte de necessitat educativa especial, sobre les finalitats del sistema educatiu en l'educació infantil i obligatòria. En definitiva, la resposta a aquests preguntes implica posicionaments sobre què és allò on recauen els processos de personalització: bé el procés de decisió sobre l'emplaçament escolar, o bé el procés d'ensenyament i aprenentatge en un context comú i general per a tot l'alumnat.

**Consideració quarta i final:** La distància entre IEP i ACI s'ha anat fent més i més gran en la mesura que els IEP inclouen totes les mesures d'àmbit social, mèdic, assistencial, educatiu, etc, dels quals són tributaris persones d'un col·lectiu definit pel fet de presentar discapacitats derivades de dèficits intel·lectuals, motrius, sensorials etc. Els IEP es concreten en documents que descriuen no només les intencions educatives en relació a aquestes persones, sinó tot el conjunt de mesures i serveis als quals tenen dret pel fet de ser subjectes amb discapacitats. En aquest sentit, els IEP permeten i exigeixen la participació d'agents professionals amb diferents dependències (serveis socials, educatius, sanitaris, etc). Entesos d'aquesta manera, i per a entendre'ns en relació als nostres sistemes (i no només l'educatiu), els IEP aconsegueixen la funció de ser el motiu, l'ocasió i la manera de coordinar efectivament serveis, mesures i prestacions (des d'ensenyament fins a transport...) d'una manera interdisciplinària —manera que estava en la base de la creació d'equips multiprofessionals, com van ser els EAP a casa nostra. En conseqüència, allò que anomenem ACI es podria interpretar com una de les parts que componen els IEP: la part corresponent a les decisions i les intencions en l'àmbit educatiu. Les possibles confusions poden raure en el fet d'una consideració sobrevalorada de l'abast dels currículums actuals, que pretenen incorporar tot allò que es considera més valuós per al creixement humà, i pel fet que les ACI hagin estat, en certa manera, continuadores dels PDI, uns programes que derivaven de la Llei 13/82, d'Integració Social dels Minusvàlids i que plantejaven una vinculació global i interdisciplinària de l'atenció a les persones amb discapacitats, amb similituds amb els antics i actuals IEP.

En aquest punt deixem les nostres consideracions, tot assenyalant el que considerem una evidència: són

els poders públics els que prenen opcions sobre per a qui, quan i com s'elaboren ACI o altres mesures de personalització, sobre si cal regular poc o molt els processos de presa de decisions i els seus efectes, sobre si cal posar per escrit en un o altre protocol les decisions de personalització de l'ensenyament, sobre la conformitat i participació de pares i alumnes en les característiques de l'atenció educativa, etc. Les preguntes inicials tenen respostes amb major o menor grau de concreció en l'actual normativa general i en les disposicions que regeixen els centres i serveis educatius. En aquest sentit, allò que nosaltres proposarem, sempre procurant que sigui compatible amb aquestes disposicions, anirà més en el sentit de presentar alguns procediments i instruments de treball que poden facilitar processos de preparació de la intervenció educativa personalitzada i diversificada.

És una conclusió que requeria les consideracions expressades per ajudar a mostrar els límits de les nostres propostes i la relativitat dels conceptes i posicionaments que exposarem. Limitacions i relativitat que justifiquen el fet que només proposem procediments, instruments i protocols de treball d'àmplia utilització en situacions més o menys inclusives, en les diverses situacions pròpies del nostre context educatiu. Limitacions i relativitat que fan que haguem de ser molt curosos i assenyalar que la nostra màxima aspiració —en atendre l'encàrrec al qual ens hem compromès— potser només podrà abastar alguns aspectes d'ordre molt pràctic i qüestionable.

### 3. Alguns posicionaments i referents conceptuals d'aquest article

Efectivament, en el que anomenem «camp de l'educació especial» i en el context d'entendre l'educació especial com a element d'un sistema d'atenció a la diversitat personal de tot l'alumnat, en unes o altres etapes educatives, avui disposem de prou facilitat de comunicació per treballar sobre informació provinent de moltes fonts i molts contextos educatius. En aquesta situació històricament privilegiada correm el risc —com es va córrer amb les aportacions sobre els IEP i la seva aplicació inicial a les nostres ACI— de prendre termes, paraules i enfocaments provinents d'altres contextos més per aparences fonètiques i formals que pel significat que tenen en el seu context. Per

això, en molts casos ens atrevirem a assenyalar que quan llegim sobre alguns temes, com el de la personalització de l'ensenyament, allò que entenem és més aviat una interpretació que una comprensió prou acurada del contingut en el seu context.

De vegades escrivim sobre necessitats educatives especials consultant altres fonts i com si tractéssim de temes de significat unívoc quan, de fet, els termes poden ser molt similars, però els significats poden ser ben diferents. Un exemple d'aquestes afirmacions el trobem en publicacions d'anàlisi de les realitats de l'educació especial i la inclusió en diferents països, com la recentment publicada per Booth i Ainscow (1998).

Per tal d'evitar una excessiva vaguetat en la formulació i per mostrar les nostres interpretacions de diferents posicionaments i referents conceptuals que fonamenten les nostres propostes, els exposem en forma de punts, i esperem que de forma prou sintètica, a continuació.

**1) Intenció de màxima compatibilitat i coherència de les propostes en relació a l'actual normativa en temes curriculars i de principis del nostre actual sistema educatiu i, molt particularment, de respecte i compromís amb l'opció d'educació comprensiva.** En aquest sentit procurarem plantejar que allò que proposem faciliti el compliment de la normativa curricular pròpia i estatal, i qualsevol normativa d'aplicació. Podem plantejar altres operacions d'adequació del currículum diferents formalment amb les esmentades, per exemple, a la normativa de modificacions del currículum prescriptiu. Però en el fons, confiem que no serà difícil per al lector de copsar els vincles entre aquests aspectes normatius i les nostres propostes.

**2) Concepte interactiu de la naturalesa del que anomenem «necessitats educatives especials» (NEE).** En aquest sentit subscriurem posicions com la tan clarament expressada per Giné (1997, p. 4-6) sobre l'avaluació de les NEE, sobretot pel que fa a la finalitat d'aquesta avaluació en tant que fonamentadora de les decisions a prendre sobre el currículum que cal proporcionar a l'alumne/a, i pel concepte de naturalesa interactiva de les necessitats especials. El punt on ens porten aquestes posicions és el de considerar que qualsevol necessitat apareix, existeix, en un determinat context. En conseqüència, entenem que per tal d'identificar d'una manera tan tangible i concreta com sigui possible les

necessitats d'una persona, cal incloure-la, o preveure la seva inclusió, en el context on es pretén que interactui. D'una altra manera, el coneixement d'allò que necessita una persona és fàcilment assimilable a idees més o menys ajustades sobre condicions personals poc vinculades amb l'entorn.

En definitiva, entenem que la millor manera de conèixer les necessitats d'algú és posant-lo davant dels reptes en relació als quals poden manifestar-se les seves necessitats. Amb això no defensem maneres poc reflexives d'actuar que puguin posar en perill les persones, en aquest cas els alumnes, familiars i professionals de l'ensenyament. Ens referim més aviat a la inclusió efectiva d'alumnes en entorns generals i comuns un cop avaluats prèviament els riscos i, sobretot, estimades les necessitats de l'alumnat abans i durant la seva efectiva inclusió. I ens referim a l'avaluació de les possibilitats i carences dels entorns generals i comuns en relació a la inclusió de les persones i a la conveniència de disposar de procediments i instruments d'anàlisi i de presa de decisions sobre aquestes possibilitats i carences dels entorns. Uns procediments i instruments que al nostre entendre haurien de servir per a la construcció i, en el seu cas, la modificació dels entorns generals (per a la «majoria» de la població) per tal que cada dia siguin entorns més comuns (per a tota la població).

En aquest sentit, considerem que es poden conèixer característiques generals sobre les necessitats d'una persona en diferents contextos i en relació a diferents objectes o processos sense que es doni aquesta inclusió efectiva en un context particular. Però si els contextos particulars no inclouen —o no es parteix de la pretensió que en un termini més o menys llarg incloguin— determinades persones, sembla poc viable que canviïn per fer-se més comprensius o inclusius.

Per il·lustrar aquesta posició exposarem un exemple amb un cert deteniment i procurarem superar, tant com sigui possible, les ambigüitats. Ens posarem a la pell d'un amfitrió que rep a dinar una persona diabètica de sobte i sense previ avís. En aquest cas, per exemple, podem conèixer les necessitats alimentàries generals d'una persona amb un determinat tipus de diabetis (periodicitat de la ingesta, característiques de l'alimentació, etc). Però, amb tot, si una persona amb diabetis arriba a casa nostra abans de dinar i volem que dini a taula amb nosaltres —en comptes de «derivar-lo» cap a una altra casa, a un «restaurant especial per a diabètics» (si ni hagués en el sector)—, hem de conèixer coses so-

bre aquesta persona, sobre el que diu de la seva condició de diabètica i d'altres (els seus gustos, per exemple) i examinar què tenim preparat per a l'àpat. Pot ser que no haguem de modificar gens el que tenim preparat abans de conèixer la visita. Pot ser que haguem de fer un petit canvi; pot ser que haguem d'anar al rebost i preparar alguna cosa més adequada, i fins i tot pot ser que haguem d'anar al supermercat a comprar alguna cosa que no tenim —ni hem tingut mai. Per decidir-ho, però, hem hagut d'escollir la persona, potser algun familiar que l'ha contradida, per arribar a un consens sobre el que necessita en relació al nostre àpat; hem hagut de fer alguns canvis majors o menors, potser preparar algun plat singular, o potser canviar una mica allò que tenim a taula. Al final tots dinem plegats i demanem al diabètic o al familiar que un altre dia ens avisin a l'avançada. I ho demanem per tal de preparar-ho tot millor: la base comuna o menú general per a tots els comunsals i per tal que no se'ns obliidi comprar o tenir disponible allò que pot ser més singular. Efectivament, al final: a) tots hem dinat junts; b) hem assumit el risc d'ajustar l'àpat al gust de tots, i c) hem començat a disposar mesures per al dia que pugui tornar el mateix convidat i potser d'altres que hagin optat, per exemple, pel vegetarisme. I per tot això hem entès que:

- a) Ens podia ser útil tenir informació general sobre la diabetis, però ens calia, encara més, conèixer la persona diabètica i conèixer les seves necessitats en relació al nostre àpat. Consultes a fonts molt especialitzades potser ens haurien anat prou bé, però hauríem tingut el perill d'haver d'ajornar indefinidament l'àpat d'aquell dia.
- b) Una bona informació per tal de prevenir i assumir riscos ens la donaven, en bona mesura, els mateixos comunsals; per l'expressió de les seves necessitats, interessos i gustos personals i no estereotipats.
- c) Per molt que preparem àpats equilibrats i ben pensats, sempre podem millorar-los fent-los més accessibles i adequats per a més persones.
- d) Per molt que preparem àpats ben pensats per a persones diferents, sempre pot presentar-se una persona per a la qual haguem d'adequar l'àpat previst.
- e) Per molt que preparem àpats ben pensats, sempre pot ser que haguem d'afegir-hi alguna cosa per a al·lú no esperat.
- f) Després d'experiències de personalització d'àpats i de canvis, de vegades generals en l'àpat, sempre

podem preparar més bé els nous àpats per si de cas ens arriba a dinar, sense tenir-ho previst, algú amb necessitats especials.

El que ha estat fonamental en el nostre procés ha estat una idea bàsica: volíem dinar junts i al gust de tot-hom. Aquesta voluntat ens impedia coartades tècniques de demora o de derivació. I hem constatat, segurament, que potser l'àpat final no ha estat el millor possible, però no hem volgut ajornar el dinar fins que tinguéssim preparat el millor àpat possible. Hem treballat en base al nostre context actual sense aquest altre tipus d'efecte demora: la «demora a l'espera de la millor solució» (DEMS). O sense un altre tipus de demora: la «demora a l'espera de la millor avaluació» (DEMA).

Aquests mateixos arguments servirien per al nostre camp de necessitats especials en relació al currículum, entès com a «àpat» o base comuna que per ben dissenyada que estigui per a un col·lectiu ampli i divers d'alumnes, sempre pot ser més personalitzadament adequada si pretenem que qualsevol alumne en participi, sense «derivar-lo» a currículums o entorns diferenciats i paral·lels. Aquesta derivació és el que denominariem —en expressió prou nostrada— «fugir d'estudi» (FE). Un exemple: «l'alumne en aquesta aula no aprèn res perquè està molt-allunyat del currículum que "segueixen" els altres alumnes». En conseqüència: «mentre no tinguem preparada l'aula per a allò que necessita (DEMS) i no disposem de la millor avaluació de les seves necessitats (DEMA), és millor que vagi a aquell centre (FE), que té un projecte curricular adequat (?) a les necessitats d'aquest "tipus d'alumnes"» (cal assenyalar que això d'«adequat» en alguns casos s'empra per denominar un currículum formulat al marge del currículum general).

En el nostre context educatiu es poden produir aquests efectes, molt sovint generats per una necessària prudència per la qual advocariem incondicionalment, però que pot comportar el risc de fer recaure en l'alumne les discapacitats dels entorns mentre s'empren termes i expressions molt vagues, però formalment satisfactòries, i a la pràctica mantenidores de posicions molt poc interactives.

**3) Concepte de necessitats educatives especials basat en un punt de vista curricular** i no en un punt de vista individual, des de l'òptica sostinguda per Ains-

cow (1993, p. 40-43), tot i que amb algun matís. Un matís que consistiria a remarcar la impossibilitat d'avançar cap a escoles més inclusives i efectives sense que es consideri la necessitat de personalitzar l'ensenyament. Al nostre entendre, millorar l'escola i els centres docents en el sentit que proposa l'esmentat autor, entre molts altres, implica també administrar mesures de discriminació positiva per a l'alumnat amb més dificultats i, en general, subjecte a condicions excepcionals de creixement personal. És evident, també al nostre entendre, que aquesta consideració no és menystinguda per Ainscow, però algunes interpretacions de les seves aportacions semblen confondre la crítica a models centrats en la categorització diagnòstica individual amb una posició de cura en la personalització de l'ensenyament i de les mesures singulars per a aconseguir el que aquests alumnes necessiten per continuar inclosos en entorns generals on aprenguin amb els seus companys, unes interpretacions que considerem poc afortunades.

Obviar les mesures singulars de personalització de l'ensenyament que els alumnes subjectes a condicions més excepcionals necessiten per a participar, aprenent significativament, en entorns generals té el perill de donar per bo que els alumnes que requereixen respostes més singulars romanguin exclosos d'aquests entorns.

Per altra banda, emprem una accepció del terme «necessari» entès com «aquella cosa de la qual hom no pot passar-se, no pot prescindir» (segons el diccionari de l'IEC de 1995, encara que aquest significat és atribuït en textos molt anteriors, com les diferents edicions del *Diccionari General de la Llengua Catalana*, de Pompeu Fabra de 1932, etc). Aquesta accepció és, al nostre entendre, consubstancial amb una visió interactiva dels fets i processos que ens ocupen. En aquest sentit entendríem que una cosa és necessària en relació a alguna fita o finalitat. Necessitem l'aire per respirar. Necessitem respirar per continuar vivint, etc. Hi ha quelcom, algunes coses, processos, serveis, suports, mesures de discriminació positiva, etc. que molt poques persones necessiten —no poden passar sense ells— per tal de participar en entorns generals i comuns; algunes coses, processos, serveis, suports, mesures de discriminació positiva, etc. que molt poques persones necessiten —no poden passar sense ells— per tal d'assolir, en la mesura del possible, els objectius de les etapes educatives. D'aquestes coses, processos,

etc., en diem «especials» pel fet que, per definició, només són necessaris per a molt poques persones. I les necessitats, així enteses, forçosament han de ser relacions entre subjectes i entorns. Sense que es pugui obviar, per a conèixer-les bé, l'estudi de les condicions en les quals apareixen; condicions que es generen recíprocament i de manera «interactiva».

**4) Ús del terme «currículum» en diferents accepcions, però sobretot en la que es refereix a objectes i processos documentals:** D'una banda, entenem el currículum i les seves adequacions com uns documents on es descriuen intencions educatives i, de l'altra, entenem com a currículum allò que s'esdevé a l'aula (STENHOUSE, 1984, p. 27).

Atès que allò que volem que s'esdevingui a l'aula és la participació de tot l'alumnat en unes activitats d'ensenyament i d'aprenentatge tan comunes com sigui possible, els documents que prepararem per a fer-ho possible, tant des del disseny de programacions, com en la seva personalització, es referirà molt particularment a allò que en el nostre context educatiu anomenem tercer nivell de concreció i que es materialitza, fonamentalment, en Unitats de Programació o en Crèdits (segons les etapes).

En aquest article, però, ens referirem particularment a aspectes documentals, entenent que allò que es pretén que s'esdevingui a les aules es prepara, en bona mesura, a través de treballs sobre documents.

**5) Intenció de formular propostes basades en pràctiques autèntiques de companys docents d'Educació Infantil, Primària i Secundària Obligatoria i en altres fonts amb punts de contacte amb pràctiques similars:** Efectivament, formularem algunes propostes de definicions i d'operacions d'adequació fonamentades en l'anàlisi de diferents pràctiques docents en el nostre context educatiu i en maneres de procedir per altres professionals com les exposades per Ford, Davern i Schnorr (1992, p. 44-48), Rodríguez (1999, p. 245-261) i Yon (1999, p. 136-139) que, tot i que des de contextos educatius ben diferenciats, comparteixen algunes característiques i estratègies formals i estructurals prou significativa. La més rellevant és l'assumpció que representaria l'expressió següent: en lloc de fer les ACI «al marge» del currículum, o de la programació general (en el sentit de no tenir-los en compte), fer-les «en el marge» del currículum, o la programació gene-

ral. Això voldria dir que les ACI, tal com les plantejem, no són mai un programa individual al marge del Currículum Prescriptiu i del seu desplegament en els centres docents. Per contra, es tracta —a nivell documental— d'unes anotacions i acotacions fetes a sobre o en el marge del mateix document curricular comú. Òbviament i a efectes visuals, de claredat, de sistematització i d'intel·ligibilitat, recomanaríem d'escriure aquestes acotacions, comentaris i, en definitiva, resultats de transformació de la base curricular comuna en un document al marge de la mateixa base comuna (com ara el que presentem a la figura 1). Això implica disposar d'espais, per exemple en columnes, al costat dels documents curriculars generals i comuns per a descriure les adequacions dels elements curriculars a les necessitats personals de l'alumne pel qual s'elabora l'ACI. També vol dir que els protocols de treball són, en realitat, afegits a les programacions o currículums generals de manera que comparteixen les seves característiques estructurals.

**6) Concepte de personalització de l'ensenyament com a mesura per garantir la igualtat d'oportunitats:**

El principi de personalització en l'ordenament actual del sistema educatiu ha ampliat l'abast del principi d'individualització propi de l'atenció a les persones amb discapacitats. Avui, doncs, és per a tot l'alumnat que s'ha d'actuar en el context educatiu d'acord amb aquest principi de personalització. Personalitzar l'ensenyament i l'atenció és una manera, al nostre entendre, d'assegurar que les actuacions que adreçem a un determinat alumne s'adiuen al que anomenem principi d'igualtat d'oportunitats. Sobre aquest principi, compartiríem allò que Hegarty exposava sobre la igualtat d'oportunitats: «la igualtat d'oportunitats no significa tractar totes les persones de la mateixa manera. És en aquest sentit que, en educació, un tractament educatiu idèntic no és la resposta. Els nens no són iguals i no haurien de ser tractats com si ho fossin [...]. Atès que els infants són diferents els uns dels altres, se'ls ha de tractar de forma diferent, però per arribar a les mateixes fites.» (HEGARTY, 1994, p. 12). En conseqüència, Hegarty assenyala, entre altres, la següent consideració en relació al currículum: «Els alumnes amb discapacitats no necessiten un programa d'estudis totalment diferent, el qual certament no els beneficia, el que necessiten són programes de treball individuals i mètodes d'ensenyament modificats,



i correspon a l'escola determinar el programa d'estudis i l'activitat pedagògica apropiats».

També assumiríem el contingut de la «Resolució 48/96» de l'Assemblea General de les Nacions Unides (Assemblea General de les Nacions Unides. 1994), en la qual es refermen la conveniència i la necessitat de la participació de les persones amb discapacitats en els entorns generals i comuns de la col·lectivitat per gaudir d'una adequada igualtat d'oportunitats.

**7) Interpretació d'aportacions sobre personalització de l'ensenyament com a part d'un procés de construcció de Bases Curriculars Comunes per a tot l'alumnat i vinculació d'aquestes aportacions amb les aportacions de l'ensenyament multinivell:** Hem tractat de vincular diferents elements i aportacions sobre personalització de l'ensenyament i la creació de Bases Curriculars Comunes. Algunes d'aquestes aportacions estan formulades, per exemple, per Ford, Davern i Schnorr (*op. cit.*) que, en al·lusió a les mesures que entenen que s'han d'escometre a l'hora d'atendre tots els alumnes en una mateixa escola assenyalen, entre altres aspectes, que cal centrar-se en la creació d'un currículum comú per a tot l'alumnat.

Aquest és un aspecte sobre el qual se centraran les nostres propostes. En aquest sentit entenem que és bo de recordar que els nostres currículums prescriptius per a l'educació infantil i obligatòria són currículums que els poders públics plantegen com a referent per a tot l'alumnat. I ho són fins al punt que si per a atendre les necessitats especials d'un alumne s'han de modificar, cal sol·licitar, normativament, la corresponent autorització al Departament d'Ensenyament. Aquest és un punt fort de contacte del nostre sistema educatiu en relació a posicions inclusives com les assumides per les autores esmentades. D'altra banda, la nostra normativa curricular també estableix que el desplegament del currículum en els centres educatius ha de ser un referent per a tot l'alumnat. Aquest currículum comú per a tot l'alumnat és el que s'ha anomenat «Base Curricular Comuna» (BCC).

El sentit que nosaltres donem al concepte de BCC és el de ser un currículum pensat i dissenyat per servir de base per a la presa de decisions per a tots i cadascun dels alumnes. Això no significaria que tots els alumnes poguessin assolir els mateixos tipus i graus d'aprenentatge. Significaria, per contra, que alguns dels elements del currículum prescriptiu i del seu desplegament en els centres s'haurien de poder ajustar, concretar, etc., per

tal de proporcionar a cada alumne les oportunitats d'assolir el grau de creixement personal més alt possible, entès en un sentit ampli i vinculat als requeriments socials i culturals de la col·lectivitat.

Dèiem, ben intencionadament, «alguns dels elements del currículum» i no tots per la raó següent: allò que considerem com a més comú en qualsevol currículum són les fites formulades de manera més genèrica per a tot l'alumnat (quan es tracta de les etapes d'educació infantil i d'educació obligatòria). Aquestes fites, en el nostre sistema educatiu, són els objectius generals de cadascuna de les etapes. En aquests objectius generals d'etapa (OGE) hi ha formulades, en termes molt genèrics, les capacitats que s'espera que l'alumnat pugui assolir a partir de la interacció educativa. Són capacitats que sempre obeeixen a consideracions i decisions sobre allò de què han de disposar els membres de la nostra col·lectivitat i, en aquest sentit, són els elements curriculars més fixos, comuns i immodificables. Són un bé al qual pretenem que accedeixin, en la major mesura possible, tots i cadascun dels alumnes. La modificació i l'adequació de la resta d'elements tenen per finalitat, precisament, assegurar un màxim assoliment d'aquestes fites, i així ho té en compte la nostra normativa de modificació del currículum.

Les propostes que formularem sobre adequació del currículum es basen, doncs, en les consideracions que:

- a) Els currículums prescriptius de l'educació infantil i obligatòria han de ser emprats com a BCC per a tot l'alumnat.
- b) Els objectius més comuns d'aquestes BCC són, precisament els OGE.
- c) Els Projectes Curriculars de Centre (PCC), la programació de cicle, les Unitats de Programació, els Crèdits —els «comuns», particularment— han de ser emprats com a BCC per a tot l'alumnat.
- d) Les NEE de l'alumnat es concreten en aquelles adequacions que cada nivell de concreció del currículum necessita per tal d'assolir, en la major mesura possible, els OGE. En aquest sentit expressaríem que identificar les NEE d'un alumne significa interpretar les adequacions dels elements de cada nivell de concreció que l'alumne necessita per tal d'assolir, tant com sigui possible, els Objectius Generals d'Etapa corresponents. D'aquesta manera, per a identificar necessitats especials cal enfrontar l'alumne amb els diferents nivells del currículum es-

colar i prendre decisions sobre les seves possibles adequacions a l'alumne. Lògicament, si enfrontem l'alumne amb el Currículum Prescriptiu d'una etapa (primer nivell de concreció) les necessitats ens poden venir formulades de manera molt més genèrica i menys concreta que no pas si l'enfrontem amb una determinada Unitat de Programació o, més particularment, amb allò concret que s'esdevé en una aula en un moment determinat d'un dia determinat. També en aquest sentit hem emprat el terme «interpretar» pel fet que segons quins siguin els nostres referents conceptuals, valors, pressupòsits, prejudicis, actituds, etc., les necessitats d'un alumne es poden entendre en un sentit o, fins i tot, en sentit invers. La posició més extrema, des d'algunes posicions inclusives, seria entendre que identificar necessitats especials és identificar que necessita un alumne subjecte a condicions personals molt singulars per participar a tothora en totes les activitats generals de classe. La posició extrema inversa —la més excloent— seria potser la de considerar que l'alumne necessita quelcom que no existeix en l'entorn general (ni pot existir, o que ni es vol que existeixi, com ara determinats canvis actitudinals) i que, per tant, se l'ha de separar de l'entorn per respondre a aquesta necessitat.

- e) Qualsevol base curricular pot ser millorada per tal que sigui més i més comuna. En aquest sentit, el més important, des d'una perspectiva no excloent de l'alumnat —o el que seria el mateix, una perspectiva comprensiva o inclusiva—, seria la disposició, la pretensió o la decisió d'emprar una determinada base curricular com a BCC. Sobre aquest particular, recordaríem que les propostes més primerenques sobre les ACI es van formular sobre una base curricular, el currículum de l'EGB, que no havia estat elaborat des de pressupòsits tan contundents sobre la comprensivitat del currículum escolar com els que els plasmen a la LOGSE i a la normativa curricular actualment vigent. El fet més significatiu és que el currículum de l'EGB es va començar a utilitzar com a BCC per fer ACI com la que es mostra en l'exemple que varem presentar el 1989 (Ruiz, 1989), entre moltes altres.

Compartiríem també amb Ford, Davern i Schnorr (*op. cit.*) la consideració que tot i que una de les preocupacions dels ensenyants ha de ser la de facilitar a l'a-

lumnat l'assoliment dels aprenentatges que els permeti accedir a acreditacions (com ara el graduat en Educació Secundària Obligatoria, a casa nostra), la màxima preocupació ha de ser que l'alumnat progressi cap a fites educatives com ara l'autoestima, la tolerància, la capacitat per col·laborar amb altres persones, desenvolupar un sentit de responsabilitat social, etc., (formulacions que ens farien pensar en objectius generals de l'ensenyament obligatori en el nostre context curricular i educatiu).

A aquests tipus d'aportacions i consideracions hem pretès de vincular-hi aportacions com les de Collicot (1991) sobre l'ensenyament multinivell (EMN).

Des de la perspectiva multinivell, es tracta, com és sabut, de preparar allò que en el nostre context serien —salvant les diferències— les Unitats de Programació i els crèdits, de manera que siguin un punt de referència per a tot l'alumnat d'una mateixa classe, encara que entre aquest alumnat hi hagi alumnes subjectes a condicions molt excepcionals.

Al nostre entendre, i des d'una perspectiva multinivell, les mesures de personalització per a l'alumnat subjecte a condicions més excepcionals o que presenten necessitats educatives especials per a assolir els objectius generals de l'etapa corresponent, són alguns dels possibles nivells d'adequació de la Base Curricular Comuna que es pretén que siguin cadascuna de les unitats de programació o dels crèdits.

En la base de l'enfocament de l'EMN hi trobem reflexions i posicions que subscriuríem, com ara l'afirmació que «no és possible ni desitjable que el/la mestre/a d'una classe dediqui molt de temps a treballar individualment amb els/les alumnes excepcionals. Per això cal fer possible l'ensenyament adreçat a aquests alumnes en el context d'aprenentatge de tots els seus companys i companyes» (CAMPBELL, CAMPBELL, COLLICOT, PERNER i STONE, 1988).

L'EMN es basa en la premissa que una «lliçó» (terme que podríem assimilar —si bé que prudentment i amb reserves— al que entenem per unitat de programació en el nostre context de l'Educació Infantil i Primària, i per crèdit en el nostre context d'Educació Secundària Obligatoria) s'ha de plantejar amb la finalitat que faciliti aprenentatge de tot l'alumnat de la classe (SCHULTZ i TURNBULL, 1984).

Aplicant expressions de Collicot (1991), dissenyar una unitat de programació o un crèdit des de l'enfocament de l'EMN implicaria per part del professorat:

- Tenir en compte els diferents estils d'aprenentatge de l'alumnat a l'hora de preparar els mètodes d'ensenyament.
- Implicar l'alumnat en els temes preparant diferents tasques i preguntes corresponents a diferents nivells de pensament
- Tenir en compte que alguns alumnes necessiten un ajustament de les expectatives a les seves possibilitats d'aprenentatge.
- Escoltar l'alumnat sobre com preferiria mostrar les seves competències respecte del que es pretén ensenyar-li.
- Acceptar que aquestes diferents maneres d'avaluar tenen un valor similar, si no igual.
- Avaluar l'alumnat tenint en compte les diferències individuals.

Havent participat en experiències de vinculació de mesures de personalització de l'ensenyament amb posicions pròpies de l'EMN, hem pogut constatar com les ACI es formulen, en la pràctica, com a efectes per contrastar Bases Curriculars Comunes amb les necessitats de determinats alumnes. O el que és el mateix, les ACI emergeixen —com a concreció de mesures de personalització— d'un procés d'identificació de les necessitats d'aquests alumnes —els que presenten situacions més excepcionals respecte de la majoria d'alumnes de la classe— en relació a les característiques concretes d'una BCC.

**8) Intenció de formular propostes compatibles amb les bases psicopedagògiques que fonamenten l'actual ordenament del nostre sistema educatiu.** Efectivament, les propostes que formularem pretenen ser coherents i compatibles amb les bases psicopedagògiques que fonamenten el nostre sistema educatiu. D'una banda, per defugir plantejaments que no s'aduguin en aspectes nuclears amb les aportacions fetes des de concepcions constructivistes de l'ensenyament, l'aprenentatge i la intervenció psicopedagògica i educativa, que situaria les nostres propostes fora d'una de les principals bases comunes de referència del nostre sistema i serien, doncs, contradictòries amb les intencions generals d'aquest article. I, per una altra banda, per intentar aprofundir en els significats d'algunes aportacions que, des de posicions constructivistes, més han influït —al nostre entendre— en perspectives prou generalitzades en el nostre context educatiu en relació

a la individualització de l'ensenyament. Aportacions que es resumeixen en l'afirmació següent: «la veritable individualització, si més no al nivell de l'ensenyament obligatori, no consisteix a 'rebaixar' o diversificar objectius i/o continguts, sinó a ajustar el tipus d'ajuda pedagògica a les característiques i necessitats dels alumnes» (COLL, 1986, p. 62). Com es veurà, les nostres propostes inclouen la possibilitat de modificar continguts i objectius. I la inclouen pel fet que pretenen respondre a les necessitats d'alumnes per als quals pot ser necessari ajustar les corresponents expectatives de progrés en l'assoliment d'objectius didàctics de cicle i fins i tot terminals d'àrea (possibilitat reconeguda jurídicament, d'altra banda). Aquest fet no implica, però, que considerem que des d'una posició inclusiva compatible amb enfocaments constructivistes allò que és indefugible i indispensable és, com a primera mesura, intervenir sobre l'ajustament d'activitats i materials. Ajustament necessari si en una mateixa aula creixen junts alumnes amb diferències poc o molt marcades. Allò que entenem que compatibilitza un i altre enfocaments és que no representen perspectives conceptuals diferents sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, sinó que són posicions que se centren en aspectes diferents d'aquests processos. I el punt de més coincidència seria que si bé tenim en compte la possibilitat de diversificar i canviar objectius didàctics, de cicle i terminals, també afirmem —com en el paràgraf esmentat— que els objectius generals de les etapes són un referent que no es pot canviar ni rebaixar pel fet que són fites que justifiquen qualsevol altre canvi en el currículum. Al nostre entendre, aquesta posició hauria d'evitar la construcció de currículums diferenciats i paral·lels, més propis de sistemes educatius selectius que no pas de sistemes inclusius o comprensius.

#### 4. Propostes que formulem

*4.1 El significat que proposem per a alguns termes vinculats a les adequacions del currículum. Consideracions generals*

Abans de res voldríem justificar l'ús que fem dels termes «adequar» i «adequacions».

Preferim emprar-los en comptes dels termes «adaptar» i «adaptacions» no solament per una qüestió de respecte a uns determinats orígens en la denominació d'uns objectes i processos, sinó pel significat que atri-

buïem fa ja força anys al moment de decantar opcions. El significat (si més no en publicacions anteriors de l'autor) que donàvem al terme era una accepció de «diccionari». Efectivament, el terme adequar significa «fer canvis en alguna cosa per tal de fer-la proporcionada a allò que necessita una determinada persona». Concretament, el diccionari de l'IEC (INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS, 1995) defineix el terme «adequat» com a «apropiat, proporcionat, completament suficient, a un objecte, un fi, un propòsit».

Aquest és el sentit que fonamenta la nostra elecció terminològica. La idea principal en l'adequació del currículum es resumiria en les posicions següents:

- a) Podem entendre el currículum com un objecte, un document, etc., on es descriuen unes intencions educatives per al creixement personal de l'alumnat (intentant resumir allò disposat a les disposicions normatives i als constructes psicopedagògics propis de l'actual sistema educatiu).
- b) Podem entendre el currículum com allò que s'esdevé a l'aula.
- c) En el primer cas (objecte), una ACI significa un procés de fer que s'expressa en els documents curriculars proporcionat al que necessita un alumne per a assolir unes fites de creixement personal, i significa o pot significar, també, un objecte formalment similar al primer (al currículum documental), però que inclou les transformacions de fer el currículum proporcionat a allò que l'alumne necessita.
- d) En el segon cas (allò que s'esdevé a l'aula), una ACI significa allò que fem de singular per tal que l'alumne participi del que s'esdevé a l'aula tot construint aprenentatges significatius. Això que fem de més singular per a la participació de l'alumne es pot recollir de manera més o menys formal en documents escrits. I, sigui quina sigui la seva constància escrita en el moment de preparar-ho, en direm «mesura de personalització». Amb tot, entenem que reservàrem els termes d'ACI per a processos de preparació de mesures de personalització que, per una raó o una altra, han d'implicar una concreció o formulació documental (a efectes legals d'avaluació, etc.).

En el cas del currículum escolar, l'«objecte» a adequar és un objecte complex —es podria analitzar en termes de «sistema complex»— compost de parts o

elements de naturalesa específica i amb una determinada funció, si bé comparteixen la mateixa finalitat general. Els canvis en el currículum, en aquest objecte complex, poden fer-se en base a diferents criteris, fins i tot antagònics, encara que aparentment similars. I es poden fer per procediments aparentment neutres, però que poden tenir fortes conseqüències restrictives per a l'alumnat. Aquests criteris i procediments poden ser més o menys coherents amb posicions basades en el principi de normalització, en el principi de participació de l'alumne en els entorns i els béns culturals i socials generals. Per exemple, començar una adequació del currículum adreçada a un alumne que inicia l'etapa de l'Educació Primària per la transformació d'Objectius Finals d'Àrea, pot ser un exercici poc útil de previsió excessivament prematura i pot portar simplement a operacions de supressió o de «rebaixament» de tipus i grau d'aprenentatge només basades en suposicions sobre la seva discapacitat. O bé, canviar Objectius Finals d'Etapa pot portar a perdre les fites que justifiquen adequacions d'altres elements curriculars i, per tant, a perdre el nord de les nostres adequacions. De la mateixa manera, prioritzar una àrea sobre una altra sense haver entrat a considerar el conjunt de continguts de cadascuna de les àrees comporta el perill d'adequar el contingut d'uns «paquets» només per les característiques externes, sense saber què hi ha dins.

El que sabem és que entre conjunts d'elements curriculars (el conjunt d'objectius didàctics d'una unitat de programació, el conjunt de continguts procedimentals d'una determinada àrea curricular, etc.) hi ha relacions que depenen de la naturalesa de cada tipus d'element i de la funció que els correspon en la gestió del currículum. Per exemple, entenem que aprenent sobre determinats continguts d'una àrea, l'alumne progressa en l'assoliment dels seus Objectius Finals i aquest progrés és un indicador del seu major o menor assoliment dels Objectius Finals de l'Àrea i, finalment i en conseqüència, del major o menor assoliment dels Objectius Final de l'Etapa.

Aquestes relacions d'elements i de conjunts d'elements del nostre currículum i dels seus desplegaments en els centres docents obliga a una certa disciplina de treball i a un coneixement aprofundit que en la pràctica planteja no poques dificultats —per no entrar en les dificultats d'ordre conceptual— a l'hora de fer allò que en diem genèricament «Adequacions del Currículum».

I més si allò que pretenem és, efectivament, adequar el currículum i no pas la invenció de currículums paral·lels i independents del currículum general, cosa que ens podria situar al marge de pràctiques coherents amb el principi de normalització, el principi d'integració i fins i tot el mateix principi de personalització.

#### 4.2. «Operacions d'adequació». Definicions i convencions temptatives

Els termes pels quals plantejarem una possible definició i que emprarem en aquest article són: adequació, priorització, concreció, ajustament, adaptació, addició i subtracció.

A continuació exposem el significat que donem a cadascun d'aquests termes (per intentar superar, en la mesura del possible, les ambigüitats que puguin significar les accepcions proposades, i exposarem alguns exemples de la seva utilització en el sentit que plantejarem i, en alguns casos, alguns aclariments complementaris).

**Adequació:** Emprarem aquest terme referint-nos a «una transformació d'alguna cosa (un objecte, un procés) per tal de fer-lo proporcionat a una persona o un grup de persones; a allò que necessita o necessiten per a assolir determinades fites».

Per tal de construir un llenguatge poc equívoc entenem que convé remarcar alguns aspectes per a l'ús operatiu i pràctic dels termes «adequar» i «adequació» malgrat que puguin semblar obvis:

**Per a adequar alguna cosa primer ha d'existir.** Per exemple, per a adequar una unitat de programació, aquesta unitat de programació ha d'existir. Aquesta és una constatació òbvia. L'expressem perquè sovint hem vist com s'elaboraven programacions, certament «individualitzades», al marge de les programacions existents (el mateix lector es pot haver trobat —en el cas que s'hagi proposat de fer ACI— que allò que havia d'adequar encara no existia i s'ha vist obligat a «inventar» algun programa individual, al marge d'allò que estava previst per a l'alumnat de l'aula o del centre). No disposar d'un objecte comú o general provoca, sovint, l'elaboració de programes individuals no contextualitzats i basats en altres fonts o objectes diferents dels comuns o generals. Aquest seria, novament, un exemple d'allò

que hem anomenat «efecte fugir d'estudi» (FE); l'efecte que es produeix quan no es fan ACI a l'espera que existeixi un objecte a adequar és el que hem anomenat una DEMS.

**Per a adequar alguna cosa abans cal que no s'adeqüi, o no sigui proporcionada, a allò que necessitem.**

Si un determinat objecte o procés ja està preparat de manera que el puguin emprar o hi puguin participar persones de qualsevol condició, no té sentit adequar-lo. Per exemple, una relació d'objectius educatius alternatius en relació a un determinat contingut està «preparada» per ser emprada en l'avaluació d'alumnes amb diferents possibilitats i capacitats. Per contra, un únic objectiu educatiu formulat de manera molt operacional segurament s'haurà d'adequar a les possibilitats i necessitats d'alguns alumnes. Aquest matís no és una qüestió formal. Al nostre entendre es refereix a un aspecte nuclear d'allò que ens ocupa. Per a incloure tot l'alumnat en una aula de manera que participi en les activitats generals i comunes, construint aprenentatges significatius, cal preparar opcions alternatives, cal tenir «ben preparat» l'entorn general i comú. Amb tot, és ben possible —si no segur— que aquesta preparació no acabi de cobrir totes les necessitats de cadascun dels alumnes.

Per això ens caldrà copsar la complementarietat de tres processos:

- 1) la preparació d'allò que es pretén que sigui general i comú per tal que ho sigui efectivament, al màxim, des d'un primer moment;
- 2) la personalització d'allò que és comú a les necessitats singulars de cada alumne, en el cas que, malgrat els esforços inicials, no s'hagi previst;
- 3) la millora d'allò que es pretén que sigui general i comú per al seu ús posterior en situacions similars o diferents.

No copsar les diferències entre aquests processos porta a la idea, d'altra banda força estesa, que l'atenció a la diversitat i la personalització de l'ensenyament són coses contradictòries, o bé a la idea que com més bé dissenyem allò que es pretén general o comú, menys processos de personalització (en el sentit d'ACI) hauríem de fer. Són posicions poc afortunades i poc matissades. De fet, si l'objecte inicial no té en consideració les diferències personals, hauríem d'adequar molts dels

seus elements per a molts alumnes. Si conté prou elements alternatius, ens estalviarem de fer tantes adequacions, però haurem de seleccionar, per a cada alumne, les alternatives preparades. En tots els casos caldrà personalitzar, però en un cas el procés d'adequació es farà sobre una única alternativa i en l'altre cas es farà seleccionant entre diverses alternatives.

**c) Per a adequar alguna cosa cal una disposició positiva.** Novament aquesta sentència pot semblar òbvia, però és a la base de molts dels problemes que hem observat en relació a la personalització de l'ensenyament i al disseny i l'aplicació de programacions escolars adreçades a alumnes amb dificultats d'aprenentatge o subjectes a condicions personals excepcionals. La idea, encara prou arrelada en alguns professionals, que el currículum (en qualsevol dels nivells de concreció) no està preparat per a determinats alumnes és totalment contradictòria amb la lògica de l'adequació del currículum. És la negació del fet que puguem arribar a trobar mesures satisfactòries per facilitar l'aprenentatge d'uns determinats alumnes a partir d'allò general i comú. És una idea que porta a noves «edicions» d'allò que va ser el «Disseny Curricular per a l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual», que pretenia ser una base diferent i al marge del currículum general, per a l'alumnat amb necessitats educatives especials (GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, 1984).

En aquest sentit, que qualsevol currículum comú, qualsevol BCC, és una temptativa perquè ho sigui efectivament. Operar d'acord amb el principi de normalització en l'àmbit curricular implica dos processos:

- 1) Assumir el currículum general com a font principal i, si més no, com a punt de partida per concretar les intencions educatives per a tot l'alumnat; «provar-lo», «insistir» en el seu ús i en el seu coneixement; exhaurir-ne les possibilitats abans d'optar per substituir-lo per fonts alternatives, en base a uns o altres judicis o prejudicis, sempre mirant, però, d'assegurar-nos que allò que adequem és el currículum a l'alumne i no a la inversa, i procurant proporcionar a l'alumne allò que interpretem que respon a les seves necessitats amb més eficàcia per assolir els Objectius Generals de l'Etap.
- 2) Modificar les nostres bases curriculars comunes —les que estigui a les nostres mans de modificar—,

com ara el Projecte Curricular de Centre, les Unitats de Programació, els Crèdits, per tal que siguin més potents a l'hora de cobrir les necessitats de tot l'alumnat, de ser millors BCC per a tot l'alumnat i, en el seu cas, traslladar a l'autoritat competent aquella informació que li permeti millorar el currículum prescriptiu perquè també sigui una BCC millor.

És en aquests processos on afirmaríem que la disposició a emprar una base curricular com a BCC és fonamental a l'hora d'adequar el currículum en comptes de substituir-lo per altres constructes curriculars fonamentats en tradicions o importats de fonts descontextualitzades. De fet, aquesta disposició és necessària en qualsevol procés de desenvolupament dels currículums prescriptius en els centres docents, atès el caràcter de relativa obertura d'aquests currículums i l'autonomia dels centres docents en aquest desenvolupament.

Per proporcionar un objecte o un procés als requeriments d'un alumne pot significar diferents tipus de canvis sobre l'objecte o procés comú i general.

Aquests canvis sobre una base comuna, tot i que de diferents tipus i envergadures, tenen limitacions fixades per la finalitat dels canvis. Un element segurament valuós per convenir les finalitats d'aquests canvis podem trobar-lo en la normativa de modificacions del currículum prescriptiu de l'Educació Infantil, l'Educació Primària i l'Educació Secundària Obligatoria. A l'Ordre de 25.8.94, per exemple, s'estableix, al·ludint a les modificacions o canvis dels elements del currículum prescriptiu, el següent: «La finalitat de les modificacions d'elements prescriptius del currículum per a determinats alumnes serà l'assoliment en el major grau possible de les capacitats establertes a l'etapa corresponent [...]». Com hem esmentat anteriorment, des de la nostra posició aquestes capacitats que es descriuen a través dels Objectius Generals de cada Etapa són l'element que guia totes les adequacions del currículum. En altres paraules, si canviem o adequem un element del currículum prescriptiu o de qualsevol altre nivell de concreció del currículum escolar (un objectiu de cicle, un objectiu didàctic, una activitat d'aprenentatge, etc.) és per facilitar un major assoliment dels Objectius Generals de l'Etap corresponent.

En qualsevol cas, vista com a document, una ACI elaborada des d'alguns enfocaments inclusivament hauria de permetre copsar visualment el seu referent, la base comuna que s'ha adequat. Hauria d'ajustar-se a l'es-

estructura i hauria de fer possible veure els processos de canvis i transformacions dels elements de la BCC. Més endavant veurem com és possible, conceptualment i en la pràctica, enunciant algunes propostes formalment molt poc sofisticades.

Adequar, com esmentàvem, pot significar diferents operacions de canvi sobre un objecte o procés comú. Hem pogut copsar diferents operacions de canvi efectuades per mestres i professors que, al nostre entendre, respectaven l'estructura i la naturalesa de les BCC que es pretenien adequar. Aquestes operacions són de:

- Priorització
- Concreció
- Ajustament
- Adaptació
- Addició
- Subtracció

A continuació exposarem el significat que donem a cadascun d'aquests termes:

**Priorització.** Entendrem per priorització una operació que «consisteix a donar preferència a alguns elements d'un conjunt, en el sentit de donar-los un valor superior a la resta».

Aquesta és una operació que s'efectua, per exemple, davant d'una relació o conjunt d'elements curriculars com ara una relació de continguts d'una unitat de programació, d'una àrea, etc. Per portar-la a terme, els agents que intervenen estimen el valor de l'aprenentatge de cada contingut per al creixement personal de l'alumne. Els continguts estimats com a més valuosos es prioritzen en el sentit que es proposa fer més èmfasi en activitats d'aprenentatge i d'ensenyament que facilitin a l'alumne la construcció d'aprenentatges significatius en relació a aquests continguts. Pel que fa als continguts no prioritzats, l'operació de priorització no significa, en general, desestimar que l'alumne participi en activitats d'ensenyament i d'aprenentatge que hi estiguin vinculats, però queden en un segon pla. L'operació de priorització es pot fer també en relació a objectius curriculars (objectius terminals d'àrees, objectius de cicle i objectius didàctics). En la pràctica hem pogut constatar que es tendeix a prioritzar objectius d'aprenentatge, però també s'efectuen operacions de priorització de continguts i fins i tot d'àrees curriculars. Les operacions de priorització es poden fer de ma-

nera simultània en relació a conjunts de continguts i conjunts d'objectius vinculats entre si en un crèdit, una unitat de programació, una àrea curricular, etc.

Prioritzar sempre significa estimar i decidir quin és l'èmfasi que presidirà els esforços docents per facilitar a l'alumne les millors condicions per construir aprenentatges que li permetin assolir els Objectius Generals de l'Etapà en la major mesura possible.

Aquesta operació té sentit especialment quan ens pronunciem sobre continguts, objectius de cicle o objectius didàctics, per exemple. Però des d'una posició inclusiva, potser té menys sentit pel que fa a les activitats i els materials d'aprenentatge comuns a l'aula. Més aviat, en el cas de determinats alumnes, té més sentit estimar quina serà la finalitat de la seva participació en les activitats i en l'ús de materials. Així ens podem plantejar que l'alumne participarà en determinades activitats, fins i tot per a assolir objectius i aprendre continguts particularment valuosos per al seu creixement personal en el sentit dels Objectius Generals d'Etapà. A efectes molt pràctics, el que hem constatat que és de gran utilitat en la presa de decisions curriculars pensades i coherents entre si, per tal de respondre de forma adequada a les necessitats de l'alumnat, és establir prioritats en relació a continguts del primer i segon nivells de concreció (encara que no calgui sol·licitar una modificació del currículum prescriptiu). En base a aquestes grans prioritats generals, es pot disposar d'una primera aproximació a les necessitats de l'alumne pel que fa al currículum que serveix de «carta de navegació» general per fer adequacions de les diferents Unitats de Programació o dels diferents Crèdits. Aquest plantejament porta a deixar escrites algunes decisions de manera similar a la plantejada per Ford *et al.* (*op. cit.*, p. 44-45).

**Concreció.** Entenem per concreció una operació que «consisteix a transformar o canviar quelcom enunciat de manera molt genèrica o abstracta (la formulació d'un contingut, d'un objectiu, etc., en el cas d'una programació) en quelcom més tangible, intel·ligible, unívoc i, sovint, més detallat». Concretar implica interpretar d'una determinada manera un enunciat molt genèric. De fet, és una de les operacions que caracteritzen el nostre sistema curricular. És l'operació que es realitza per dissenyar un Projecte Curricular de Centre (PCC), «concretant» el currículum prescriptiu, o pel qual es dissenyen unitats de programació que concreten, encara més, el PCC.

Una concreció personalitzada d'una Unitat de Programació pot significar, per exemple, especificar els objectius didàctics dissenyats per a tot l'alumnat, de manera que representin el tipus i el grau d'aprenentatge possibles i desitjables per a un alumne determinat.

L'operació de concreció només és viable, lògicament, si els elements a transformar tenen un enunciat molt genèric. En el cas que l'objecte inicial sigui molt detallat i específic, l'operació equivalent seria la que anomenem «ajustament».

**Ajustament.** Entenem per ajustament una operació que «consisteix a transformar o canviar quelcom enunciat de manera molt detallada i inequívoca fent canvis en algun dels seus elements, i donant com a producte una formulació tan detallada i inequívoca com la inicial». Aquesta operació es pot fer —i es fa— quan, per exemple, s'adequa un objectiu didàctic tan específicament formulat com per permetre l'avaluació del progrés de l'alumne. Pel procés d'ajustament es transforma la formulació de l'objectiu de manera que reflecteix el tipus i el grau d'aprenentatge que l'alumne pot i es pretén que assoleixi en relació als continguts curriculars de referència. Tipus i grau que seran diferents als esperats per a la resta d'alumnes, però que estaran tan especificats com en l'objectiu didàctic original per a tot l'alumnat.

L'ajustament, com la concreció, és una operació que es pot fer en cadascun dels elements d'un conjunt d'elements curriculars. És a dir, si tenim un conjunt d'elements curriculars com una relació d'Objectius Didàctics, podem fer ajustaments d'un o més objectius, però sempre d'un en un. Per contra, l'operació de priorització suposa posicionar-se en relació a tot un conjunt d'elements curriculars.

**Adaptació.** Entenem per adaptació una operació que «transforma quelcom per a una finalitat altra que l'original, o bé afegeix una finalitat nova a l'original». En un àmbit relativament curricular podríem, per exemple, parlar d'adaptació quan a una cadira hi afegim unes rodes. Amb aquesta transformació la cadira, que inicialment servia per seure, després de la transformació serveix, a més, per desplaçar-se. En un àmbit curricular, les operacions d'adaptació són particularment pertinents quan emprem un material, una làmina d'un llibre de text..., amb una finalitat diferent de la prevista per al material, la làmina, el llibre... En aquest

sentit, les operacions d'adaptació permeten emprar uns mateixos materials amb finalitats diferents i per a l'assoliment, per part de l'alumnat, de fites de diferent tipus i grau d'aprenentatge. D'ara endavant, emparem el terme adaptació només per referir-nos a aquest tipus d'operacions de transformació i reservarem el d'adequació en el sentit més ampli que hem exposat. D'aquesta manera entendrem que una de les possibles operacions d'adequació és l'adaptació.

**Addició.** Entenem per addició una operació que «consisteix a incloure un o més elements a un conjunt d'altres elements del mateix tipus». En l'àmbit curricular, per exemple, estariem fent una operació d'addició quan, per a un d'alumne determinat, afegim un contingut d'un cicle o etapa en un altre cicle o etapa. També seria una operació d'addició afegir un contingut referit a sistemes augmentatius de la comunicació a l'àrea de Llengua de l'etapa d'Educació Primària (en el cas que aquesta addició no es pogués entendre, vist des d'una altra òptica, com un ajustament o una concreció d'alguns dels continguts propis de l'àrea).

L'operació d'addició es realitza afegint un element a un conjunt d'elements. Per exemple, afegint un contingut a un conjunt de continguts, afegint un problema matemàtic a una relació de problemes matemàtics, etc. Per contra, si afegim termes a la formulació d'un problema per fer-ne més complexa la resolució, allò que estariem fent és allò que hem anomenat ajustament, atès que, de fet, afegim termes a un dels elements (afegim termes a un element d'una relació de problemes: a un element; en aquest cas, un problema).

**Subtracció.** Entenem per subtracció l'operació inversa a l'addició. Un exemple de subtracció és ben visible en l'operació de deslliurar un alumne de determinades activitats que li poden ser perilloses per motius de salut, pel seu poc valor o perquè comporten un guany mínim (HEGARTY *et al.*). L'operació de subtracció es practica de vegades de forma intencionada i directa; en altres situacions, en canvi, les subtraccions vénen condicionades per altres operacions. Per exemple, practicar un gran nombre d'addicions de continguts a una àrea, per a un determinat alumne, pot implicar que es disposarà de menys temps per a activitats d'ensenyament i aprenentatge vinculades als continguts inicials. Això comportarà, a la pràctica, menys oportu-



nitats de construir aprenentatges significatius en relació a aquests continguts i, per tant, aquests continguts, si bé en teoria no sostrets, ho seran pràcticament. Cal prevenir-nos, doncs, d'emprar aquesta operació de forma abusiva o poc fonamentada. En aquest sentit, i per tal de potenciar al màxim l'aprenentatge i, en general, el creixement personal de l'alumne, convé, abans de començar a adequar les BCC a partir d'operacions de subtracció, identificar aquelles altres operacions en relació als elements curriculars que hi ha l'abast, i respondre així a les capacitats, els nivells i les necessitats més crítiques de l'alumne en relació als continguts curriculars i a la seva participació en entorns generals i comuns.

#### 4.3. Proposta de definició d'Adequació Curricular Individualitzada

Fetes les definicions dels termes que empremerem, farem una definició d'Adequació Curricular Individualitzada. Entendrem per adequació curricular individualitzada:

- a) Un procés de transformació d'una base curricular comuna o general amb la finalitat de fer proporcionar aquesta Base Curricular Comuna a les necessitats que un determinat alumne té per assolir tant com sigui possible les capacitats establertes a l'etapa (Objectius Generals d'Etapas) corresponents a la seva edat.
- b) El producte documental d'aquest procés.

Aquestes definicions podrien ser d'aplicació tant en contextos inclusius com en contextos selectius. Per acostar aquesta definició a enfocaments inclusius, podríem afegir aquesta postilla a la definició a): «...participant dels entorns generals i comuns, escolars i extraescolars».

La finalitat de les ACI, en tant que mesures de personalització de l'ensenyament —i com qualsevol altra mesura de personalització de l'Ensenyament—, és de proporcionar l'atenció educativa a les necessitats de l'alumne de manera que tinguí totes les oportunitats de què disposem per tal que assolixi els objectius generals de l'etapa corresponent.

Des d'un punt de vista normatiu i legal, a través de les ACI es pretén actuar d'acord amb el principi de nor-

malització en el sentit de posar a l'abast de l'alumne el currículum general comú, en entorns generals i comuns i d'acord amb les característiques personals de l'alumne (principi de personalització).

En aquest sentit, les ACI són com qualsevol altra mesura de personalització, impliquin o no alguna formulació documental.

Una de les utilitats d'una Adequació Curricular Individualitzada d'un determinat cicle és la de poder fonamentar l'avaluació de l'alumne/a que n'és tributari en referència a Objectius de Cicle dissenyats o formulats especialment per a ell o ella. Aquest és un aspecte que mostra com n'és de crític saber en quines ocasions i per a quins alumnes s'ha de fer una ACI d'un determinat cicle. Si un alumne no assolix els objectius de cicle establerts pel conjunt de l'alumnat, diem que «necessita millorar». Però si per a aquest mateix alumne hem elaborat una ACI i hem formulat uns objectius de cicle específicament dissenyats en els quals es reflecteixen uns tipus i graus d'aprenentatge molt diferents dels establerts per a la resta d'alumnes del centre, i l'alumne assolix aquests objectius dissenyats personalitzadament, direm que «progressa adequadament».

Documentalment, les ACI per a alumnes amb necessitats educatives especials potser podrien ser enteses en el sentit que es dona al terme «Pla Personalitzat d'Atenció Educativa» en la Resolució de 21 de juny de 1999, que dona instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'ensenyament secundari de Catalunya per al curs 1999-2000 (GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, 1999, p. 1417). Però tot i considerar que un terme com aquest podria ser més adequat a les nostres intencions que el d'ACI, mantindrem el terme ACI al llarg de l'article per no induir a confusions terminològiques.

#### 4.4. El «Rebot Inclusor a la Base Curricular Comuna» (RIC) o l'«enriquiment» de la Base Curricular Comuna

Des d'una perspectiva comprensiva o inclusiva qualsevol Base Curricular (el Currículum Prescriptiu d'una Etapa, el Projecte Curricular d'un Centre, una Programació de Cicle, una Unitat de Programació, un Crèdit Comú, una activitat d'ensenyament i d'aprenentatge, etc.) es pretén que sigui comuna en el

sentit expressat anteriorment. Amb tot, una BCC sempre es dissenya d'acord amb unes previsions i expectatives sobre les característiques d'un determinat grup o grups d'alumnes, tenint en compte les seves característiques personals i diferencials. Però per ben preparada que estigui una BCC, sempre, a la pràctica, va sent objecte d'operacions de transformació per part del docent en la mesura que la dinàmica de relació i d'aprenentatge de l'alumnat difícilment es conforma a les previsions inicials. Aquestes operacions de transformació progressiva o sobtada de la BCC no s'han de confondre amb les ACI. Una ACI seria la transformació de la BCC de forma personalitzada; una ACI seria una mesura o un conjunt de mesures de personalització de la BCC que permetria a un determinat alumne participar en l'entorn general i comú d'activitats i d'aprenentatge amb els seus companys. Però, evidentment, aquestes mesures de personalització evidencien la necessitat o la conveniència de fer canvis en la mateixa BCC per tal d'atendre millor la resta d'alumnes de la classe. Imaginem-nos que tenim un alumne amb molt baixa visió a classe participant de les activitats generals. En aquest cas pot ser que convingui preparar materials específics per a aquest alumne o ajustar-ne d'altres. Vistos aquests nous materials o ajustaments, el docent pot considerar que, tots o una part, poden ser d'utilitat per a la resta d'alumnes. D'aquest efecte de l'adequació personalitzada en direm «Rebot Inclusor a la Base Curricular Comuna». Efectivament, després d'una situació com la descrita, el docent ha incrementat, per a aquesta Unitat de Programació, el conjunt de recursos que podran ser útils a un altre alumne amb baixa visió, a altres alumnes que participin en aquesta Unitat de Programació o a tot l'alumnat.

Aquest concepte de «Rebot Inclusor» podria concretar alguns aspectes subjacents a la idea estesa que una escola efectiva, una escola inclusiva, si atén amb qualitat l'alumnat amb necessitats especials per a l'assoliment dels Objectius Generals de les corresponents Etapes, atén bé el conjunt d'alumnes; d'altra banda, situaria prudentment l'afirmació prou estesa que consisteix a postular que «allò que va bé per a un alumne, va bé per a tots». Podríem dir també, d'una manera més prudent i matisada, que «allò que va bé per a un alumne subjecte a condicions excepcionals pot anar bé a altres alumnes».

## 5. El «protocol per a la preparació d'adequacions personalitzades del currículum» (PAC)

### 5.1. Aspectes generals

A la figura 1 presentem un protocol per a la preparació de mesures de personalització del currículum. És a dir, per a la preparació d'adequacions personalitzades del currículum. Per abreujar l'anomenarem «PAC».

Aquest protocol pot servir per fer esborranys d'adequacions del currículum que després es concretin segons les característiques dels protocols oficials. És, doncs, una mena de protocol de treball basat en estudis compartits amb mestres i professors sobre les seves pràctiques, que incorpora elements extrets de diferents fonts del treball pràctic en l'elaboració d'adequacions curriculars fonamentalment a la comarca d'Osona, comarques gironines i sectors de la ciutat de Barcelona.

L'estructura del protocol està elaborada, doncs, a partir de l'anàlisi i la reflexió sobre pràctiques d'adequació del currículum en un intent de sintetitzar i donar coherència a diferents aportacions fetes des de diferents realitats que comparteixen un principi o norma d'actuació: adequar allò que es fa en una determinada aula a les possibilitats i necessitats d'un determinat alumne i disposar la programació general de manera que aquest alumne pugui participar en les activitats generals de manera que tant ell com els seus companys aprenguin significativament.

La intenció a l'hora de dissenyar l'estructura i funcionament d'aquest protocol és que pugui servir per a l'adequació personalitzada de qualsevol objecte curricular: la programació d'un cicle, una unitat de programació, etc. Més ben dit, es tracta d'un protocol que es pot emprar per a adequar qualsevol conjunt d'elements curriculars de la mateixa naturalesa: un conjunt d'activitats, de materials, d'objectius, de continguts.

Per tant, es pot emprar en l'adequació del conjunt d'activitats que es portin a terme durant una setmana, que es portin a terme en una aula durant un matí, el conjunt de continguts d'una determinada àrea en relació als quals es pretén que l'alumnat construeixi aprenentatges durant un cicle, el objectius de cicle en relació a una determinada àrea, etc.

El protocol es pot emprar per fer un esborrany de les decisions sobre conjunts d'elements curriculars que es prenguin en relació a un alumne.

**Figura 1. Protocol de treball per a la preparació d'adequacions personalitzades d'elements curriculars (PAC)**

| <b>Columna 1</b>  | <b>Columna 2</b>       |    |    |     |     |     | <b>Columna 3</b>   | <b>Columna 4</b>                                 |
|---|------------------------|----|----|-----|-----|-----|--|--|
| Conjunt comú d'elements curriculars.<br>Denominació:<br>_____ | Operacions d'adequació |    |    |     |     |     | Adequació/-ns personalitzada/-es resultant/-s per a l'alumne/-a: _____ | Canvis en el conjunt comú d'elements curriculars |
|   | Pr                     | Cn | Aj | Adp | Sub | Add |  |  |
|   |                        |    |    |     |     |     |  |  |

Pr: Priorització ; Cn: Concreció ; Aj: Ajustament ; Adp: Adaptació ; Add: Addició ; Sb: Subtracció

També es pot emprar per fer un esborrany previ a l'elaboració d'una proposta de modificació del currículum prescriptiu d'una etapa. Treballant amb aquest protocol sobre els continguts i objectius terminals d'una etapa podem enunciar les prioritats i els canvis en relació al currículum general prescriptiu que un alumne pot necessitar per tal d'assolir-ne, tant com sigui possible, els objectius generals. D'aquesta manera disposarem d'allò que més ens pot interessar per atendre aquestes necessitats especials de modificació del currículum: les prioritats per a l'alumne, els continguts d'ensenyament més prioritaris i les seves dimensions, així com els objectius (modificats si s'escau) en relació als quals podrem avaluar-lo. Tindrem, també, un «positiu» d'allò que en la proposta de modificació del currículum serà «negatiu».

El PAC és de possible aplicació quan s'ha pres la decisió que l'alumne participi en un conjunt d'elements curriculars comuns per a tot l'alumnat. Per exemple, el PAC pot ser útil quan un alumne que assisteix uns hores a una UAC (Unitat d'Adaptació del Currículum) és a l'aula «ordinària», és a dir, en un entorn general i comú,

per tal d'adequar-li les activitats, els continguts, etc., si ho requereix. Encara que també podria ser útil a la mateixa UAC per a adequar personalitzadament la programació general —la BCC— en la preparació del «Pla Personalitzat d'Atenció Educativa» que s'esmenta a la citada Resolució de 21 de juny de 1999 (GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, 1999, p. 1.417).

A continuació descriurem algunes maneres d'emprar el PAC. Per tal de seguir bé aquesta descripció, aconsellàrem de contrastar-la amb la figura 1.

## 5.2. Descripció del PAC i d'alguns dels seus usos

El PAC està estructurat en quatre grans columnes numerades de l'1 al 4 a la part superior (aquesta numeració només té significat a efectes d'aquesta explicació).

### Columna 1:

Aquesta columna està encapçalada pel descriptor «Conjunt comú d'elements curriculars: denominació».

Vol dir que cal escriure-hi el conjunt d'elements de la programació que es pretén adequar; per exemple, el conjunt de continguts d'una unitat de programació o d'un crèdit, les activitats d'un matí, d'una unitat de programació o un crèdit, els materials que s'empraran en una exposició del mestre o professor, els materials que s'empraran per a una determinada tasca de l'alumne, els que es faran servir en una activitat d'avaluació, etc.

En diem «comú» perquè és allò que el mestre o professor té preparat inicialment per a la totalitat de l'alumnat. Pot ser que el conjunt d'elements no sigui únic o per a tot l'alumnat, per exemple el professor pot haver dissenyat continguts amb tres nivells de dificultat, problemes amb tres nivells de dificultat, objectius didàctics amb tres nivells de dificultat, etc. En aquest cas, a la «columna 1» escriuríem els tres conjunts d'elements i l'adequació es concretaria bàsicament i probablement en l'elecció, en termes de prioritització, d'elements d'algun d'aquests subconjunts (a més d'eventuals adequacions d'algun d'aquests elements o l'addició d'algun element d'altres subconjunts, per a un determinat alumne).

A la columna hi ha una línia discontinua amb unes tisoretes. Això ho hem fet per mostrar gràficament un aspecte d'importantíssim valor pràctic: per a l'ús del PAC no cal tornar a escriure una relació d'elements curriculars ja escrita en altres documents o llibres de text, relacions escrites de problemes matemàtics, etc. N'hi ha prou de posar sobre la columna 1 la relació escrita que es té prèviament, sempre de costat, de manera que les operacions es facin al marge de l'objecte curricular comú real. Partim, doncs, de la base que l'adequació no s'ha de fer —ni es pot fer— «al marge» sinó «en el marge» de la programació comuna. Aquesta és una pràctica que economitza temps, que ens proporciona la inexcusabilitat de treballar adequant una base comuna en comptes d'«inventar-ne» una d'individualitzada, independent i descontextualitzada per a l'alumne, i que ens permet copsar fàcilment l'envergadura de les operacions realitzades.

Imaginem-nos que en aquesta columna hi sobreposem un conjunt d'activitats, per exemple la lectura, per torns, d'un llibre de text de ciències socials. Cada alumne en llegeix una part i després el professor fa preguntes sobre allò que s'ha llegit. Ara imaginem-nos que a classe hi ha un alumne, en Marc, que no sap llegir. Per a aquest alumne hem d'adequar l'activitat per-

sonalitzadament, i potser caldrà que també fem alguns canvis en l'activitat general i comuna prevista per tal que aquest alumne hi participi i la resta de companys també treballin positivament. Aquests canvis en la BCC els podem veure després d'haver-la personalitzat o se'n poden manifestar en el mateix procés de personalització. Ens referirem a aquest tipus de canvis quan abordem l'explicació de la «columna 4».

### Columna 2:

Aquesta columna està pensada per a indicar amb un punt, un asterisc o un altre senyal, quina operació hem emprat per a l'adequació de cada element del conjunt comú d'elements curriculars. Pot ser que prioritzem tres dels deu elements del conjunt, que n'ajustem quatre (inclosos els prioritzats), que n'hi afegim (addicionem) tres més, etc.

A la columna 2 només cal assenyalar-hi, doncs, la naturalesa o el tipus d'operacions, el resultat de les quals s'indicarà, textualment, a la columna 3.

Cada operació d'adequació de les descrites anteriorment està designada, en l'encapçalament de les cinc subcolumnetes de la columna 2, amb les abreviatures següents: Pr: Priorització; Cn: Concreció; Aj: Ajustament; Adp: Adaptació; Sub: Subtracció; Add: Addició.

Si s'empra aquest protocol per a diferents categories d'elements curriculars (activitats, continguts, etc.) es podrà constatar que hi ha operacions que tenen poc sentit en relació a determinats elements. Per exemple, si es reflexiona a fons sobre l'operació d'adaptació tal com l'hem descrita anteriorment, es veurà que és difícil d'interpretar i de fer servir per a continguts i objectius. I que, en canvi, pot tenir el seu sentit en relació a activitats i materials. Un material es pot emprar amb diferents finalitats, participar en una activitat comuna pot servir per a diferents objectius didàctics, etc., mentre que canviar la finalitat d'un objectiu, malgrat tenir possibles interpretacions, té poc valor pràctic.

Continuarem amb l'exemple anterior. Per a en Marc podríem fer una adequació personalitzada per tal que pugui treballar a classe mentre els seus companys també fan activitats d'aprenentatge (podríem enviar-lo a una altra aula amb companys amb les mateixes dificultats, però hem decidit que el volíem tenir a classe perquè volem que participi en les activitats col·lectives, que experimenti èxits en els seus aprenentatges, que sigui valorat pel seu esforç per la resta de

companys, perquè els seus companys puguin valorar-lo per altres factors diferents del seu nivell de coneixement i, en definitiva, perquè ens hem compromès a crear un sentiment de pertinença de tots els alumnes a una col·lectivitat independent i respectuosa amb la diversitat humana). Per a en Marc podríem fer un ajustament de l'activitat que assenyalàrem en la subcolumneta de la columna 2 corresponent (encapçalada per: «aj»). En que consistiria l'ajustament?

### Columna 3:

El primer que cal fer en la utilització del PAC és posar el nom de l'alumne en aquesta columna (de fet, lògicament i per definició, el primer en qualsevol adequació personalitzada és l'alumne. Per això posarem el nom d'en Marc abans de res, encara que a efectes de descripció de l'ús del PAC encara no ho haguem esmentat i encara que un cop enfrontades les condicions d'en Marc amb els requeriments de la BCC resulti, finalment, que no cal que li fem cap adequació. En aquest cas, lògicament, només anotaríem en el protocol que un cop analitzades les possibles necessitats d'en Marc en relació a la BCC, considerem que no cal fer-ne cap adequació personalitzada).

La columna 3 està preparada per a escriure les formulacions de cada element curricular una vegada adequat en base a les operacions esmentades. Ha de reflectir tal com queda formulada per a l'alumne: bé les prioritats en relació a l'ensenyament i aprenentatge de determinats continguts; bé com queda prioritzada la intenció de facilitar-li l'assoliment de determinats objectius; bé com queden ajustats o concretats continguts, objectius, etc.; bé com queda concretada la seva participació en una activitat comuna, etc.; en definitiva, l'operació o el conjunt d'operacions d'adequació que s'han portat a terme.

En l'exemple d'en Marc, l'ajustament que descriuríem a la columna 3 podria consistir a demanar-li que comentés o expliqués allò que ha llegit cadascun dels seus companys cada vegada que acaba un torn de lectura, o en acabar diferents torns. A més, podríem tenir preparada una llista dels termes més importants relacionats amb els continguts de socials sobre els quals treballa tota la classe per tal que un cop acabada la lectura en Marc pogués llegir-los, copiar-ne algun, etc., amb l'ajut del professor o l'ajut d'algun company, mentre els altres companys fan algun exercici escrit sobre el tema. De fet, en l'ús del PAC treballaríem si-

multàniament amb les columnes 2 i 3. No es tracta de decidir quin tipus d'operació d'adequació es faria abans d'haver vist com podríem fer participar i treballar en Marc.

### Columna 4:

La columna 4 està prevista per a descriure possibles canvis en elements de la base comuna que s'estimin necessaris per a la participació d'un l'alumne o que s'estimin convenients per al conjunt dels alumnes. Són canvis que han de fer compatible la participació d'en Marc, el seu aprenentatge significatiu, amb la participació i l'aprenentatge del conjunt de la classe.

En l'exemple d'en Marc, i atès que la seva participació altera l'activitat general pensada inicialment, ens hauríem de plantejar alguns canvis (Rebots Inclusius) en aquesta activitat general, en el sentit que podríem aprofitar aquest tipus de participació de manera que l'alumne o alumnes que acaben de llegir una part del text, una vegada en Marc hagi explicat el que s'ha llegit, puguin opinar sobre si el que diu en Marc es correspon amb el contingut de la lectura. D'aquesta manera, fins i tot es podria treballar amb el conjunt de l'alumnat el significat d'allò que es va llegint de manera més aprofundida.

En alguns casos es produeix un efecte de «Rebot Inclusiu» que fa perdre sentit a l'adequació personalitzada perquè allò que es prepararia per a un sol alumne, per exemple, es considera oportú de proporcionar-ho al conjunt d'alumnes. Un exemple seria el següent: la BCC de materials inclou una làmina gran amb dibuixos de persones fent diferents accions sobre objectes que un cop penjada en una paret de la classe serveix perquè els alumnes aprenguin la concordança de gènere i nombre. Per a un alumne amb molt poca visió es decideix d'ajustar aquest material, fotocopiant-lo de manera que pogués treballar-lo a sobre la taula. Fet aquest «ajustament», es va decidir que aniria bé que tots els alumnes disposessin d'una fotocòpia de la làmina a sobre de la taula per poder fer treballs que no s'havien previst en el primer disseny de la BCC.

En situacions com aquesta, en el PAC hi quedarien escrites les dues decisions. Si ens preguntessin per l'adequació de materials per a l'alumne (l'ACI dels materials d'aquella Unitat de Programació) podríem contestar que no n'hi ha hagut o podríem dir que l'alumne ha utilitzat el material general. Al marge de formalitats sobre si hi ha hagut o no ACI, amb aquesta dinàmica de

presa de decisions amb allò que primer preocupa es pretén facilitar l'aprenentatge de tot l'alumnat, inclòs l'alumne subjecte a alguna condició excepcional (en aquest cas, de dèficit visual).

### 5.3. Algunes recomanacions en l'ús del PAC

Com hem expressat a bastament, és una eina de treball per preparar un conjunt de processos de presa de decisions sobre qualsevol conjunt d'elements curriculars que, amb prudència i sense sobreestimar-lo, es pot emprar per a preparar l'adequació de conjunts d'elements curriculars de qualsevol nivell de concreció del currículum. Serveix doncs: a) per facilitar la reflexió sobre com adequar un conjunt d'elements curriculars, o bé un sol element d'un d'aquests conjunts, a un determinat alumne; b) per reflexionar sobre les qualitats del conjunt d'elements curriculars com a Base Curricular Comuna de la qual es pretén que participi aquest alumne; c) per a reflexionar sobre possibles canvis en la BCC per tal de permetre aquesta participació i millorar alhora la participació del conjunt d'alumnes, i d) per a preparar aquests canvis en la programació.

Vegem-ne un ús en relació a un segon nivell de concreció. Imaginem-nos que tenim formulades les corresponents seqüències de continguts d'una determinada àrea i formulats els objectius de cadascun dels cicles corresponents. En aquest cas, si convé adequar els objectius del cicle que li correspon cursar a en Marc (continuant l'exemple), posarem el PAC al costat de la relació o conjunt dels objectius de cicle i ens pronunciarem sobre la seva prioritització, ajustament, etc. Podria ser que, per determinades valoracions, s'entengués que continua essent important per a en Marc assolir un objectiu del cicle anterior que encara no ha assolit. En aquest cas, fent una operació d'addició, afegiríem aquest objectiu al conjunt d'objectius del cicle que cursa. Aquest seria un possible exemple d'ús del PAC en l'adequació d'objectius de cicle. De fet, entenem que procediríem amb més coherència curricular treballant sobre continguts o objectius de cada cicle simultàniament.

Amb aquest procediment podríem acabar trobant-nos que en Marc continua aprenent sobre alguns continguts d'un cicle anterior i que continuem facilitant l'assoliment d'objectius d'un cicle anterior. Aquest resultat és similar, aparentment, al que s'obté insistent i insistent perquè en Marc assoleixi determinats objec-

tius un cicle sí i un altre també, només tenint en compte les seves dificultats. Però el resultat és només similar formalment, atès que les opcions, emprant la lògica del PAC, provenen d'una primera confrontació d'en Marc amb els continguts i objectius del cicle que li correspon cursar. Fent aquesta reflexió podem plantejar-nos tipus i graus d'aprenentatge sobre continguts més propis de la seva edat cronològica i en relació al que aprendran els companys de la seva edat, de manera que potser arribarem a la conclusió que l'addició de continguts i objectius d'un cicle anterior no és tan important i que, de fet, aquestes addicions seran ben poques ateses les potencialitats de fer una proposta més engrescadora i adequada a la seva edat cronològica, malgrat que, potser, serà fortament adequada.

Amb aquests procediments guanyem coherència amb el principi de normalització (proposem per a en Marc aprenentatges similars i sobre objectes de coneixement similars als de la resta del seus companys), guanyem coherència amb el principi d'integració o d'inclusió (treballem sobre continguts similars als dels seus companys i permetem que en Marc hi comparteixi entorns, activitats i materials) i guanyem coherència amb el principi de personalització entès d'una manera interactiva (personalitzem l'entorn en el qual es produirà l'aprenentatge d'en Marc) i ens fixem en els seus aprenentatges i dificultats previs només en relació a allò que pretenem que sigui el seu entorn d'interacció general i comú.

També podem emprar el PAC per a adequar una determinada activitat o fins i tot un horari comú setmanal (entesos com a objectes comuns o BCC). I ho podem fer sense disposar de molt de temps per a preparar, i en el més cru dia a dia. Amb tot i en ordre a donar coherència a tot el conjunt d'adequacions de què disposem per a un determinat alumne, entenem que és més encertat disposar de grans «cartes de navegació» de documents que recullin decisions d'adequació de cicle i, fins i tot i en el seu cas, d'etapa per a poder adequar amb sentit aquest dia a dia, les nostres unitats de Programació, etc.

Certament moltes de les decisions del dia a dia es prenen, a la pràctica, sobre la marxa dels esdeveniments. Si apareix el Marc de l'exemple a la nostra classe el primer dia d'escola i copsem determinades dificultats, podem prendre decisions provisionals amb un PAC a mà o amb la lògica del PAC interioritzada (aquest és un procediment ben emprat, per cert, encara que

potser poc formalitzat per a molts docents) però aquestes decisions provisionals s'hauran de perfilar posteriorment fonamentant-les en un coneixement més aprofundit de les prioritats en l'ensenyament i les altres necessitats d'en Marc en relació a l'adequació del currículum.

Per això entenem que convé, mentre prenem decisions dia a dia per tal que en Marc o qualsevol altre alumne aprengui i participi a la classe (sense demores evitables), que es porti a terme un procés de presa de decisions més global sobre els elements curriculars del cicle que li correspon i, si és el cas, sobre l'etapa que li correspon, encara que les reflexions sobre les necessitats actualitzades de l'etapa que cursa no hagin de portar necessàriament a sol·licitar una modificació individual del currículum. La lògica que plantejem implica que per a prendre decisions sobre el dia a dia val més tenir una carta de navegació general com una identificació de les necessitats de l'alumne en relació al Projecte Curricular del centre i, particularment, sobre allò que es preveu en el Projecte Curricular en relació al cicle, i si convé, en relació al conjunt de l'etapa. El que trobaríem discutible, des del punt de vista de la participació d'en Marc en les activitats generals, és demorar aquesta participació a tenir acabada una avaluació de les seves necessitats en relació a altres nivells de concreció del currículum, atès que la seva mateixa interacció en el context escolar pot ser que ens faci canviar de parer en relació a aquestes prioritats.

El PAC pot ser útil també a l'hora d'estimar aquestes prioritats i altres necessitats d'adequació d'altres nivells del currículum, sempre pensant a evitar qualsevol treball de reiteració en l'escriptura, tot col·locant la base curricular sobre la columna 1. En cas de tenir la BCC que pretenem adequar en un suport informàtic, i de tenir una eina com el PAC també informatitzada, és molt simple copiar la BCC a la columna 1, cosa que ens pot facilitar el treball més mecànic i la impressió i la conservació de versions de les decisions que anem prenent progressivament, així com l'elaboració dels corresponents informes. Si algú ens pregunta per l'ACI de l'alumne, sempre podem imprimir les AC personalitzades de les columnes 2 i 3 del PAC en relació a cada conjunt d'elements curriculars.

Però què és l'ACI de l'alumne, des d'aquests plantejaments? Al nostre entendre, és aquest conjunt de documents: adequacions d'elements d'Unitats de Programació o Crèdits, d'elements del PCC, etc., dels quals

extreurem les dades i els aspectes que, en cada moment, els poders públics estableixin com a components de les ACI.

Recordem que el PAC no és el document oficial de l'ACI, sinó un suport per preparar la intervenció educativa i, també, per preparar allò que els poders públics assenyalin com a necessari de formalitzar en determinats protocols.

Pel que fa al PAC i a la seva utilització, no se'n desprenen documents al marge de la programació o del currículum general, sinó un conjunt de documents escrits en els marges de les programacions o del currículum general i comú. Tenim uns documents basats en la seva utilitat pràctica per preparar i desenvolupar l'activitat educativa més singular en relació a un alumne que participa d'allò que és general i comú i per millorar allò que és general i comú.

Efectivament, l'ús del PAC o d'instruments i plantejament similars, significa una forta incompatibilitat amb la idea que una ACI és una cosa que pot fer algun «expert» (mestre d'educació especial, professor de psicologia i pedagogia, membre d'un EAP, etc.) al marge del docent «no especialitzat». Treballar amb el PAC implica una col·laboració entre professionals i una participació insubstituïble del docent que treballa sobre la BCC i la seva disposició a treballar conjuntament per pensar en les altres columnes amb altres companys del centre o de serveis educatius.

## 6. Propostes per anar una mica més lluny.

### Elaboració de BCC personalitzables

Com ja hem esmentat, el PAC i la seva lògica es planteja a partir de solucions de diversos professionals del nostre país, i s'inspira en les revisions sobre els IEP fetes en escoles inclusives d'altres països. Però el PAC il·lustra una de les possibles maneres de plantejar la personalització de l'ensenyament d'una manera vinculada a l'entorn curricular que porta a la concreció de documents personalitzats, com són i han estat les ACI. Aquests documents sembla que continuen sent necessaris en el nostre context educatiu, almenys per a determinats alumnes als quals s'haurà d'avaluar amb criteris diferents als emprats per a la majoria d'alumnes. Però, amb tot, els processos de personalització que hem descrit són una de les moltes facetes que tenen relació amb el que anomenem (prou ambigua, molt

sovint) atenció a la diversitat. En el mateix PAC i en l'exemple que hem posat hem mostrat el que anomenàvem «Rebot Inclusor». Aquest «rebot» ens il·lustrava la dialèctica entre personalització i millora de les BCC perquè siguin més comunes i permetin una millor participació de l'alumne excepcional, alhora que una bona participació del conjunt d'alumnes d'una classe.

Sense personalització es fa difícil pensar en processos d'atenció a la diversitat, però allò que és més crític és la manera de vincular processos de personalització a processos de presa de decisions sobre bases curriculars per tal que siguin tan comunes com sigui possible i preparin una intervenció educativa adreçada a grups d'alumnes diferents entre si en un mateix context; és a dir, sense necessitat de segregacions cap a entorns organitzats per hipotètics nivells o altres constructes.

Algunes de les respostes més interessants a aquests reptes provenen de l'entorn on s'ha generat o formulat específicament el mateix concepte de Base Curricular Comuna. Ens referim al context on s'ha generat la perspectiva de l'EMN que hem descrit anteriorment. Des d'aquesta perspectiva es comença dissenyant, per exemple, un crèdit comú, de manera que estigui preparat per respondre a un grup d'alumnes amb diferents característiques, i a continuació es poden personalitzar les mesures generals de manera similar a la que hem proposat per a les adequacions personalitzades del currículum (priorització, ajustament, etc.)

En l'enfocament multinivell que estem desenvolupant amb professionals de diferents centres i àmbits, emprem protocols com el que presentem a la figura 2 i que titulem: «Protocol de treball per a la preparació de Bases Curriculars Comunes i de Mesures de Personalització» (COM).

Aquest protocol està preparat per treballar des d'una perspectiva d'ensenyament multinivell vinculada a l'especificació i la preparació de mesures de personalització per a diferents alumnes.

## 7. Descripció del COM i d'alguns dels seus usos

El COM està dissenyat en base a tres gran blocs que es concreten en tres columnes respectivament: la columna 1, per a la descripció o superposició de la BCC; la columna 2, amb tantes subcolumnes com alumnes puguin necessitar adequacions personalitzades de la BCC, i la columna 3, per a descriure els canvis en la

BCC que es puguin generar a partir de les adequacions curriculars personalitzades de la BCC.

### Columna 1:

Com en el cas del PAC, el COM disposa d'aquesta primera columna per a anotar-hi o superposar-hi els elements de la BCC (d'aquí la línia de puntets i les tises dibuixades en el protocol), o bé per a copiar-hi conjunts d'elements inclosos en suports informàtics.

La BCC que es col·loca en el COM pot estar prèviament dissenyada d'acord amb els procediments emprats per dissenyar BCC des de la perspectiva multinivell esmentada en aquest article (ho descrivim amb més detall a RUIZ, 1997a, i més extensament a COLLICOT, 1991). Però a la columna 1 (com en el cas de la columna 1 del PAC), també s'hi pot col·locar qualsevol document curricular elaborat des de qualsevol perspectiva assumida pels professionals d'un determinat centre (per exemple, part a part, els components d'una determinada unitat de programació, d'un crèdit, d'un apartat d'un llibre de text, etc.).

En el cas que la BCC no hagi estat elaborada partint de la previsió que a l'aula hi haurà alumnes amb necessitats educatives especials, el més probable és que una vegada fetes les operacions de personalització corresponents a les subcolumnes de la columna 2, s'hagi de modificar la BCC per facilitar la participació i l'aprenentatge dels alumnes, unes modificacions que reflectiríem a la columna 3.

### Columna 2:

Aquesta columna està dividida en tantes subcolumnes com alumnes amb necessitats especials hi hagi a l'aula.


El primer que farem en emprar el COM (com en el cas del PAC) serà escriure el nom de cadascun d'aquests alumnes en una d'aquestes columnetes.

A la columneta de cada alumne descriurem el resultat de les operacions d'adequació personalitzada que portem a terme, com ho faríem a la columna 3 del PAC.

Fent servir aquest tipus de plantejaments hem pogut constatar que és possible que el nombre d'alumnes als quals s'atribueix NEE en un determinat grup sigui molt gran. En aquest cas, i encara no disposem d'un criteri que pugui aportar bases quantitatives ni numèriques a la presa de decisions, el que s'observa és la inconveniència de la Base Curricular com a BCC, cosa que implica importants canvis en la Base Curricular.



**Figura 2. Protocol de treball per a la preparació de Bases Curriculars Comunes i de mesures de personalització (COM)**

| <b>Columna 1</b>  | <b>Columna 2</b>  |      |      |     |     | <b>Columna 3</b>                    |
|---|---|------|------|-----|-----|-------------------------------------|
| Base Curricular Comuna  | Mesures singulars de personalització per als alumnes: _____ |      |      |     |     | Canvis en la Base Curricular Comuna |
|   | 2.1.  | 2.2. | 2.3. | 2.4 | ... |                                     |
|  |   |      |      |     |     |                                     |
|   |   |      |      |     |     |                                     |

### Columna 3:

Està preparada per a descriure els canvis que la personalització de l'ensenyament pot originar en la BCC (de la mateixa manera que en la columna 4 del PAC).

Una vegada fets aquests canvis, el docent disposa de dues Bases Curriculars de referència: la de la columna 1 (no modificada) i la de la columna 3, que de fet és la primera modificada en base a les necessitats singulars d'alguns alumnes del grup-classe. Poder disposar d'aquests dues bases permet al docent, en la propera ocasió que imparteix la Unitat de Programació, el Crèdit, etc., de tenir alguns plantejaments alternatius per reelaborar la nova BCC per a un altre grup d'alumnes.

### 8. Algunes recomanacions per a l'ús del COM

El COM es pot utilitzar en situacions en les quals hi hagi intenció d'atendre tot l'alumnat en un mateix moment, en una mateixa aula i participant, conjuntament, d'activitats d'ensenyament i aprenentatge i de materials de treball, encara que els objectius a assolir

per part de cada alumne no coincideixin del tot amb el tipus i el grau d'aprenentatge.

Personalment hem participat en la utilització del COM i en l'elaboració i reelaboració d'unitats de programació i de crèdits i, encara que no ho hem comprovat, considerem que pot ser utilitzat per a optimitzar PCC (sobretot pel que fa a segons nivells de concreció del currículum) i programacions de cicle.

Hem pogut comprovar la gran facilitat de comprensió i d'utilització d'instruments i procediments com els implicats en el COM (així com en el PAC) per part de molts companys docents disposats a fruit de la millora de la preparació i la intervenció educativa adreçades a grups d'alumnes ben heterogenis.

Certament, tant el COM com el PAC, que en la pràctica s'arriben a emprar de forma simultània i poc diferenciada ateses les coincidències formals, conceptuals i de principi, són poc compatibles amb posicions professionals basades en l'administració individualitzada de mesures selectives. Amb tot, i donada la relativa simplicitat de plantejament (és més difícil llegir aquest article, o escriure'l, que veure'n i experimentar-ne el desenvolupament a la pràctica!), hem constatat canvis

de posició en alguns companys docents quan hem treballat amb ells per oferir-los suports discrets i poc ampul·losos sobre aquest tema.

### 9. Algunes reflexions finals

Estem acabant l'encàrrec que se'ns havia fet. Rellegint-lo, ens sembla que hem atès els requeriments que se'ns feien, tot i que no estem segurs d'haver assolit les fites que ens proposàvem. En qualsevol cas, creiem que hem expressat algunes opinions sobre el tema de les Adequacions Curriculars Individualitzades i la seva vinculació a processos més amplis d'atenció a la diversitat de l'alumnat des d'una òptica coherent amb posicions comprensives i fins inclusives, fent una interpretació de diferents aportacions i amb implicacions en propostes d'ordre pràctic. Hem volgut expressar el nostre punt de vista sobre aquests aspectes defugint enfocaments ambigus i plantejaments obscurs sense caure en simplacions ni trivialitzacions. Confiem que serà útil en la mesura que haguem estat capaços d'interpretar pràctiques de companys docents —i les nostres pròpies—, per tal de clarificar i optimitzar els nostres conceptes i les nostres maneres de fer i continuar construint unes aules comprensives per a tot l'alumnat.

Per acabar, voldríem expressar unes darreres reflexions:

1. En primer lloc, voldríem remarcar el caràcter de temptativa de les propostes que hem formulat. Com hem esmentat a bastament, són una temptativa de sintetitzar diferents pràctiques i de formular aspectes conceptuals, instruments i procediments per reconsiderar el que s'ha anomeant ACI com una part en un procés molt més ampli d'atenció a la diversitat en el qual esdevenen mesures singulars de personalització de l'ensenyament. Per descomptat, no poden representar més que un intent de formulació de respostes a alguns «problemes» i, més que res, de formulació dels mateixos «problemes». La lògica fonamental que impregnen les propostes s'ha mostrat prou eficaç i valorada per professionals docents molt incentivats en l'optimització de la pràctica i la seva conceptualització. Amb tot, es tracta de propostes que cal anar polint, contrastant i millorant i que, per tant, estan obertes a suggeriments. Són un inici més que no pas una realitat prou consolidada.
2. La lògica que es planteja i que fonamenten les propostes de l'article potser es podria interpretar en un sentit molt ampli com una manera d'il·lustrar alguns processos que es desenvolupen en el nostre sistema educatiu, però també, i en general, en els nostres sistemes socials. La lògica del joc entre personalització i diversificació dels entorns, objectes i processos comuns, eventualment podria ser un element d'anàlisi dels processos d'inclusió i d'exclusió de les persones a les aules, centres educatius, etc., com ho podria ser per a l'anàlisi de la inclusió i l'exclusió de les persones en altres àmbits dels nostres sistemes socials. Aquesta és una possibilitat que, si bé ens podria resultar atractiva, és encara lluny de les pretensions d'aquest article. El que sí que ens atreveríem a manifestar és que, des d'una perspectiva que superi els marges més clàssics de l'educació especial per assumir-la en una perspectiva àmplia d'atenció a la diversitat, ben probablement de personalització i de diversificació i posar de relleu la seva interdependència. Amb aquest article voldríem contribuir, ni que fos d'una manera molt modesta i limitada, a la formulació d'aquest tipus de línies de pensament i d'actuació.
3. Certament són ben discutibles les atribucions de significats que hem proposat pels termes d'adequació, adaptació, etc. En aquest sentit, insistiríem que les nostres propostes obeeixen, més que a la pretensió de definir-los amb criteris i posicions irrenunciabls, a posar sobre la taula allò que considerem que és una necessitat per avançar en la comprensió i la pràctica relacionades amb allò que ens ocupa: la necessitat de construir consensos sobre termes, encara molt ambigus; de construir un consens, o de reconèixer allò en què es pot dissentir en relació als processos de personalització i de diversificació del currículum. I entenem que és una necessitat tant per a la millora de la comprensió d'aquests processos com per a l'optimització de la tasca educativa.
4. Voldríem assenyalar també que, encara que algunes de les propostes que formulem siguin dificultoses de portar a la pràctica si no hi concorren elements tan fonamentals com la disponibilitat dels agents implicats, són de fet possibles d'assumir quan existeix aquesta disponibilitat i es tenen presents les finalitats del sistema educatiu en les etapes de l'educació infantil i de l'educació obligatòria.

5. Insistirem que les operacions i els instruments presentats poden emprar-se, amb prudència i singularitat, en cadascun dels nostres actuals nivells de concreció del currículum escolar. Pensant amb la lògica descrita —i malgrat les seves limitacions—, es pot treballar sobre el primer nivell de concreció d'una etapa per a identificar necessitats de personalització d'ordre molt genèric (èmfasi en determinats continguts i àrees per a un determinat alumne, etc.). També es poden identificar aquest tipus de necessitats de manera més concreta quan treballem en relació a allò que un determinat centre estableix en el seu PCC; es poden identificar necessitats de manera molt concreta quan treballem sobre unitats de programació, en activitats concretes, material i fins i tot horaris. A més, i per altra banda, la lògica descrita permet —amb limitacions— constatar fins a quin punt una Base Curricular està formulada perquè sigui més o menys comuna. Pensant amb aquesta lògica i davant de determinats alumnes ens podem preguntar si els nostres crèdits o les nostres unitats de programació són, efectivament, BCC per a tot l'alumnat. Fins i tot ens podem preguntar per si els nostres currículums prescriptius són, tal com es pretén, unes BCC suficients per a tot l'alumnat.
6. Voldríem remarcar que la lògica que hem presentat pot ser emprada des de posicions més o menys inclusives. Hem vist com en alguns països s'empren procediments similars (construcció de les ACI en el marge de la base curricular, etc.) sense que això alteri particularment, i de manera immediata, plantejaments excloents o segregats. Amb tot, allò que ens és més interessant de remarcar és que la lògica expressada permet, també, treballar en situacions comprensives, si allò que primer es pretén adequar és el dia a dia en el centre educatiu, allò més proper al que s'ha denominat «tercer nivell de concreció» (unitats de programació, crèdits, horaris i activitats vinculats, etc.). I ho permet, tant i més, en la mesura que la preocupació central no és tant el disseny d'allò que faran els alumnes en contextos externs a les aules i centres generals i comuns (encara que aquesta sigui una preocupació indefugible) sinó, més aviat, quan la preocupació central és allò que podem fer perquè romanguin, raonablement i dignament, en aquests contextos generals, aprenent significativament i construint vincles positius amb els altres companys. I ho és més en la mesura que

desplacem la nostra atenció de l'atribució de noves etiquetes basades en termes curriculars (com si «segueix» o ha de seguir una «adequació curricular» més o menys «significativa», «substancial», etc.), cap a l'ocupació —amb les mínimes demores—, cap a l'atenció de les necessitats més o menys especials o singulars dels alumnes en cada context general, per tal que hi romanguin, hi participin, aprenguin significativament i construeixin vincles positius amb els companys per tal que siguin considerats, a cada moment i en el futur, membres valuosos d'una mateixa col·lectivitat.

7. Finalment, confiïm que aquestes reflexions i propostes responguin a allò que se'ns demanava i que contribueixin, ni que sigui modestament, a continuar en la línia de plantejar les dificultats amb claredat, a facilitar-ne les solucions des d'enfocaments compromesos amb el nostre sistema educatiu i a respondre a les diverses condicions personals de l'alumnat.

### Referències bibliogràfiques

- ASSEMBLEA GENERAL DE LES NACIONS UNIDES (1994). *Resolució 48/96 de 4 de març de 1994 de «Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad»* (A/RES/48/96).
- AINSCOW, M. (1993). *Las Necesidades Especiales en el Aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. UNESCO.
- BATEMAN, B. i LINDEN, M. (1999). *How to Develop Legally Correct and Educationally Useful Programs*, 3a edició.
- BOOTH i AINSCOW, M. (1998). *From them to us*. London and New York: Routledge.
- CAMPBELL, C., CAMPBELL, S., COLLICOT, J., PERNER, D. i STONE, J. (1988). Individualizing Instruction. *Education New Brunswick*, 3, juny de 1988, p. 17-20.
- COLL, C. (1986). Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori. *Recerca Educativa*, 2. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- COLLICOT, J. (1991). Implementing Multi-level Instruction: Strategies for Classroom Teachers. Dins PORTER, G. i RICHLER, D., *Changing Canadian Schools: Perspectives on Inclusion and Disability*. Toronto: The Allen Roeher Institute, p. 9-34.
- COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN (1999). *IEP, Team Guide*.

- FORD, A., DAVERN, L. i SCHNORR, R. (1992). Inclusive Education: «Making Sense» of the Curriculum. Dins STAINBACK, S. i STAINBACK, W., *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating Learning for all Students*. Pau H. Brookes Publishing Co., p. 37-61.
- GILLESPIE-SILVER, REED, SCHACHTER i SHANE, (1979). *The Individualized Educational Plan. A Decision-Making Process*. Massachussets Department of Education, Division of Special Education. Connections Publications.
- GINÉ, C. (1997). L'avaluació de les necessitats educatives especials dels alumnes: la necessària col·laboració dels mestres i dels psicopedagogs, *Suports*, vol. 1, núm. 1, p. 1-9.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1984). *Disseny Curricular per a l'elaboració de Programes de Desenvolupament Individual*. 6 vols.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. Ordre de 25 d'agost de 1994, per la qual s'estableix el procediment per a l'autorització de modificacions d'elements prescriptius del Currículum de l'etapa d'Educació Primària. DOGC, n. 1994 (14.9.1994), p. 6098-6100.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1999). Resolució de 21 de juny de 1999, que dona instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'ensenyament secundari de Catalunya per al curs 1999-2000, *Full de Disposicions i Actes Administratius del Departament d'Ensenyament*, n. 775, any XVII, juny de 1999, p. 1407-1439.
- GOODMAN, J. i BOND, L. (1993). The Individualized Education Program: A Retrospective Critique, *The Journal Special Education*, vol. 26, n. 4, p. 408-422.
- HEGARTY, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y práctica*. UNESCO.
- HUNT, P., GOETZ, L. i ANDERSON, J. (1986). The Quality of IEP Objectives Associated with Placement on Integrated Versus Segregated School Sites, *Jasa* vol. 11, núm. 2, p. 125-130.
- INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (1995). *Diccionari de la llengua catalana*, Barcelona.
- LYNCH i BEARE (1990). The Quality of IEP Objectives and Their Relevance to Instruction for Students with Mental Retardation and Behavioral Disorders, *Rase*, vol. 11, p. 48-55.
- LYNDAL, BULLOCH i GABLE (1999). *Implementing the 1997 IDEA: New Challenges and Opportunities for serving students with emotional/behavioral disorders*.
- PORTER, G. L. i RICHLER, D. (1991). Changing Special Education Practice. Dins *Changing Canadian Schools: Perspectives on Inclusion and Disability*. Toronto: The Allen Roeher Institute, p. 9-33.
- RODRÍGUEZ, R. (1999). Una adecuación curricular individualizada para una niña con Síndrome de Down con 3 años de edad en la escuela ordinaria. Dins JIMÉNEZ, P., *Educación especial e integración especial y social en Cuba (1)*. Málaga: Ediciones Aljibé, p. 241-272.
- RUÍZ, R. (1988). *Técnicas de individualización didáctica*. Educación y futuro: Monografías para la reforma. Madrid: Editorial Cincel.
- RUÍZ, R. (1989). Adecuaciones curriculares individualizadas (ACI) per als alumnes amb necessitats educatives especials. *Documents d'Educació Especial*, 11. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- RUÍZ, R. (1997, a). Les Adaptacions Curriculars Individualitzades a l'Escola Inclusiva com a elements d'un sistema. Consideracions sobre la seva extrapolació al nostre sistema educatiu, *Suports* vol. 1, núm. 1, p. 45-53.
- RUÍZ, R. (1997, b). Aportació del Consell Escolar de Catalunya, *Documents. La diversitat a l'escola*, n. 7. Generalitat de Catalunya. Consell escolar de Catalunya, p. 48-51.
- RUÍZ, R. (1997, c). Atenció a la diversitat en l'Educació Secundària Obligatoria: Una perspectiva inclusiva, *Revista del col·legi*, núm. 101, p. 21-26.
- SCHULZ, J. i TURNBULL, A. (1984). *Mainstreaming handicapped students*. Newton, Massachussets: Allyn i Bacon, Inc.
- SCOTT, B., VITALE, M. i MASTEN, W. (1998). Implementing Instructional Adaptation for Students with Disabilities in Inclusive Classrooms. Dins *Literature Review. Remedial and Special Education*, vol. 19, núm. 2, p. 106-119.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- YON, S. (1999). Las modificaciones curriculares. Una alternativa para la atención a la diversidad. Dins JIMÉNEZ, P., *Educación especial e integración escolar en Cuba (1)*. Málaga: Ediciones Aljibé, p. 127-143.

---

**Robert Ruiz i Bel.** Coordinador de la llicenciatura de Psicopedagogia de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. Professor de «Disseny, Desenvolupament i Innovació del Currículum». Investigador principal del GRAD. Membre del GIEE. a/e: robert.ruiz@uvic.es

---